

ANNO I - N. 5

MAGGIO 1948

STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

EDITO DAL PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI UDINE

SOMMARIO

I nostri convegni	pag. 1
Note di psicologia	» 10
Proposte - Rilievi - Discussioni	» 16
Scuola unica pluriclasse	» 24
Gli autori del mese	» 25
Concorso a premio	» 28
Esperienze dei maestri attraverso le relazioni	» 29
Libri e riviste per la scuola	» 41
In margine alla Settimana della scuola	» 46

Diario delle riunioni

M E S E DI MAGGIO

- 5, ore 8,30 a *Cordenons* - capoluogo, per i maestri di Cordenons.
- 7, ore 8,30 a *Villa Santina* - capoluogo, per i maestri di Lauco, Avaglio, Buttea, Trava, Val, Vinaio, Villa Santina, Invillino.
- 12, ore 8,30 a *San Giorgio della Richinvelda* - capoluogo, per i maestri di Rauscedo, Provesano, San Giorgio della Richinvelda.
- 14, ore 8,30 a *Tarvisio* - capoluogo, per i maestri di Tarvisio Centrale, Coccau, Boscoverde, Camporosso.
- 19, ore 8,30 a *Brugnera* - capoluogo, per i maestri di Brugnera, Maron, Tamai.
- 24, ore 8,30 ad *Ampezzo* - capoluogo per i maestri di Ampezzo, Celambri, Oltris, Voltris, Enemonzo, Colza, Fressis.
-

Alla compilazione di questo bollettino hanno collaborato e collaboreranno anche
Dirigenti e Insegnanti della provincia di Gorizia

STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

Anno I - N. 5

Maggio 1948

I NOSTRI CONVEGNI

MAGGIO: Cordenons, Villa Santina, S. Giorgio della Richinvelda, Tarvisio, Brugnera, Ampezzo.

Con la riunione di Ampezzo si sono conclusi i convegni di quest'anno.

Le riunioni sono state 23 e ad esse sono intervenuti 365 maestri, con i quali si è liberamente ed amichevolmente trattato di diversi problemi che hanno attinenza con l'educazione e l'istruzione dei fanciulli che frequentano le scuole.

Gli ultimi sono stati tenuti in zone della provincia differenti tra loro per configurazione ed abitudini locali.

IL PROBLEMA dell'INSEGNAMENTO della LINGUA

Questa è una delle questioni più frequentemente trattata sotto vari aspetti. Abbiamo sentito buone osservazioni e visto diverse esperienze con felici risultati e le discussioni sono state anche vivaci.

In realtà non si può dire che esista un «metodo» nel senso completo della parola, poichè, come per ogni altro insegnamento, occorre tener conto dei diversi fattori: l'insegnante, la scolaresca, l'ambiente.

Però è necessario che l'insegnante, per trovare la propria via, tenga conto delle esperienze tentate e dei diversi metodi usati. Per quanto riguarda l'avviamento al comporre e la composizione si è riconosciuto che senz'altro deve essere rispettata la spontaneità e la personalità dell'alunno, però si è riconosciuta anche l'esigenza di un sistema e di una tecnica. Interessanti sono state, al riguardo, le discussioni del Convegno di Cordenons ove si sono esaminati i metodi di Fargues e Payot e si è analizzato l'autodettato (dettato muto) il quale, se pur espediente di antica data, vivificato dal rispetto della libertà e spontaneità del fanciullo, può dare ancora (e l'abbiamo constatato) risultati molto buoni sia per l'apprendimento della lingua sia per la composizione, sulla quale vogliamo ricor-

dare che a Villa Santina è stato notato che più che di comporre si debba parlare di redigere, in relazione al metodo attivo che è seguito in molte scuole.

In genere è poi risultato convincimento comune (ribadito specialmente a Tarvisio) che debba essere dato largo posto alla osservazione e alla conversazione, orientandosi dall'oggetto all'idea, dall'idea alla parola.

Sull'autogoverno si è anche molto discusso e, soprattutto sui suoi rapporti con la scuola attiva, essendo l'uno in funzione dell'altro.

Sono stati tentati esperimenti degni di osservazione e da essere seguiti con attenzione: per es. «La lega dei curiosi», formati nella organizzazione sociale della propria classe dalla maestra Ricci di Tarvisio, per stimolare lo spirito di ricerca.

Il materiale raccolto viene osservato e le osservazioni sono annotate. La maestra Wittes, pur di Tarvisio, nella sua scuola pluriclasse ha introdotto il sistema dei «protetti» e dei «protettori» sistema che, sotto altra forma, abbiamo visto nelle classi (I e V) abbinata della maestra Pol di Orcenigo.

Però, in genere, dietro un generico accenno formale, abbiamo notato dubbi ed esitazioni. Il che significa che il problema va ancora esaminato e le esperienze sono ancora da continuare e seguire, soprattutto però tenendo presente l'inscindibile nesso tra autogoverno e scuola attiva. Certo è che occorrerebbe procedere con cautela e soprattutto con gradualità.

Durante la discussione sull'autogoverno sono affiorati diversi problemi relativi alla scuola pluriclasse, alla disciplina, ai programmi, alla conoscenza del fanciullo.

Delle scuole pluriclassi abbiamo scritto anche in questo «Bollettino» e più volte parlato durante i convegni.

La titubanza, la diffidenza dei maestri spesso dipendono, come abbiamo notato, da una non conoscenza del problema. Mentre è, invece, necessario che esso sia conosciuto, discusso e trattato ampiamente, ma soltanto dal punto di vista dell'ordinamento (che pure è importante per quel che riguarda il programma, gli orari ecc.) ma anche e soprattutto dal punto di vista teorico e didattico.

La necessità è determinata dal fatto che soltanto le scuole pluriclassi potranno risolvere il problema dell'educazione e istruzione in vaste zone, e quindi occorre che i maestri conoscano e discutano un problema che questi in gran numero potranno essere chiamati a risolvere praticamente.

In altra parte del «Bollettino» pubblichiamo un questionario sulla scuola unica pluriclasse. Desidereremmo che i maestri lo leggessero, lo meditassero e ci facessero avere le loro osservazioni: una specie di referendum.

Si è anche parlato della disciplina, specialmente in relazione al metodo attivo, che implica una maggior libertà e un diverso senso di responsabilità nel maestro e nell'alunno. La disciplina non può, nella scuola, essere imposta, ma ottenuta attraverso una più

intensa collaborazione alla lezione (si noti che abbiamo detto collaborazione!) da parte degli alunni. Sono comunque da riprovare metodi correttivi antiquati e antieducativi, e non possiamo nascondere il senso di pena che abbiamo provato nel leggere in una relazione (ed ancor più nel sentirlo confermare dalla viva voce della maestra nella riunione) che « il maestro che non usa la verga perde terreno »! - Non è questo il modo di educare i bambini, ma di ottenere, con il timore, la tranquillità (apparente) nella propria aula!

Molto si è discusso anche sui programmi: si è detto spesso che il programma deve aderire alla viva realtà della scuola: ogni plesso, ogni classe deve aver il suo programma (nello spirito e sulla linea di quelli ufficiali) determinato dai fattori determinanti la vita scolastica: possibilità del maestro, ambiente, possibilità della scolaresca. Il considerare il programma ufficiale essere una comoda rotaia sulla quale scivolare ad occhi chiusi mortifica la scuola!

Del resto la « libertà programmatica » cioè la possibilità di far aderire il programma ufficiale alla concretezza della classe nella quale insegnano non è altro che uno, e non il meno importante, degli aspetti della libertà della scuola. E, al riguardo, troppo chiare sono le avvertenze ai programmi, perchè convenga insistere, ma non sembra inutile il richiamo al personale di vigilanza e ai maestri su tale aspetto.

Se la classe non è una massa, se gli alunni non costituiscono, se non nel senso verbale, una scolaresca, ma in realtà ogni maestra ha tante « classi » quanti sono gli alunni, importante è la conoscenza della personalità di ciascun fanciullo. Si è parlato di testi e reattivi, specialmente a Tarvisio, e si è detto che questo voler analizzare il bambino sa di laboratorio. L'osservazione è esatta se si tende a meccanizzare e standardizzare il sistema di ricerca, che ha per oggetto un fatto dello spirito (e si leggano a tale proposito le osservazioni di F. Pelloni - Scuola psicologa sperimentale e psicotecnica in Rassegna di pedagogia - ott. dic., 1947, pag. 191), ma non regge più se, con ciò, si vuole escludere l'esigenza, da parte del maestro, di una conoscenza non empirica della psicologia infantile e dell'adolescente, di una sistematica raccolta delle proprie osservazioni (e quali migliori testi o reattivi delle conversazioni, interrogazioni, lavori scritti, ecc.) e di una elaborazione di queste. Ora questo lavoro però (dovrebbe, diremo così) essere fatto da ciascun maestro.

A Tarvisio un maestro prendeva nota in un quaderno delle osservazioni che andava man mano facendo sui propri alunni e, qualcosa del genere abbiamo visto in una classe delle scuole qui di Udine.

Quale miglior antidoto contro il « livellamento » della classe!

L'ambiente risente, in genere e salvo qualche eccezione, dell'isolamento in cui si trova spesso la scuola, isolamento che non può scomparire se non per opera di questi. Varie proposte sono state fatte.

A San Giorgio della Richinvelda sono state proposte riunioni serali, creazioni di biblioteche popolari nella scuola, conferenze, costituzioni di Comitati degli Amici della Scuola; a Villa Santina recitazioni degli alunni ecc. Le proposte non possono essere giudicate che in relazione all'ambiente; solo una cosa abbiamo detto, e ripetiamo: fate, poichè occorre agire, perchè la scuola possa esercitare il benefico influsso della sua azione morale nella società.

Nel chiudere la serie di queste brevi note ai convegni ripetiamo il nostro saluto a tutti.

Oltre quanto appare da queste brevi note sommarie, essi ci hanno fruttato una larga messe di osservazioni, spunti, suggerimenti che, elaborati convenientemente, speriamo possano dare utile frutto alla scuola.

CIRCOLO DI S. DANIELE DEL FRIULI

L'INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA NELLE SCUOLE ELEMENTARI

Nelle avvertenze al programma di lingua italiana è detto: «La lingua s'impara parlando, leggendo, scrivendo. Ma chi parla, legge, scrive senza conoscere la grammatica è come colui che suona uno strumento ad orecchio. Non si mortifichino gli scolari con le noiosissime analisi grammaticali e logiche, coi paradigmi, le definizioni, le suddivisioni ecc.; ma nemmeno, cadendo nell'eccesso opposto, si metta al bando la conoscenza della grammatica che dà consapevolezza all'uso della lingua. Il maestro colga via via le occasioni per impartire le più comuni cognizioni grammaticali, per salire a poco a poco all'insegnamento ordinato della materia. Si stabiliscano gradatamente, in modo intuitivo, desumendoli dalla lingua parlata, i comuni rapporti tra gli elementi della morfologia e quelli fondamentali della sintassi. L'uso vivo della lingua stia a base degli esercizi, che così riusciranno graditi e proficui. La nostra sia una grammatica di idee e non di parole». Dalla discussione accesi su queste direttive si sono avute le seguenti conclusioni: 1) l'insegnamento della grammatica deve partire sempre dalla conversazione e giungere all'esercizio scritto solo attraverso la lettura; 2) tutto l'insegnamento deve basarsi sull'intuizione e passare gradatamente a condensare queste intuizioni in nozioni grammaticali, che non siano il risultato di regole imposte dall'alto della cattedra, ma una conquista lenta e sicura degli alunni stessi; 3) far osservare gradatamente l'uso delle parole prima nella conversazione, poi nella lettura, quindi negli elaborati scritti; 4) non presentare mai alla lavagna una frase grammaticalmente o sintatticamente errata; 5) valutare le possibilità degli alunni di una data classe, evi-

tando di richiedere ciò che l'età non può dare.

In una prima classe si può esigere l'intuizione del verbo, del nome presentato in stretta unione con l'articolo rispettivo, dell'aggettivo esprimente qualità o possesso. Il verbo che esprime azione diretta è il più facile ad essere intuito. Si riesce anche a far intuire l'uso dei tempi principali e precisamente il presente, l'imperfetto e il futuro semplice, che riesce sempre il tempo meno facile ad essere usato in quanto sposta l'esperienza del bambino verso un tempo che è fuori della sua vita in quanto egli vive del presente soprattutto e in parte del suo immediato passato: le sue impressioni sono frutto di fatti che stanno accadendo o che sono da poco accaduti. Insistere su altri tempi porta inevitabilmente a inutili perdite di tempo o ad ancor più inutili esercizi meccanici di memoria. Partendo dall'azione si segue psicologicamente il bambino poichè la sua età è compendiata nell'agire, inoltre il verbo compendia in una parola tutta la frase ed è logico che sia il primo ad essere messo in luce. Si passa alla ricerca di chi fa l'azione e intuitivamente si fanno conoscere i valori uniti dell'articolo e del nome e la loro funzione nella frase. Per queste parti del discorso l'intuizione risulta sempre immediata, più lenta è invece l'intuizione di qualità e di possesso. Qui si richiede già un giudizio, cioè si costringe l'allunno a mettere in relazione il tutto con una parte di uno stesso oggetto. In prima possiamo esigere la frase lineare, limitata al numero minimo di vocaboli, evitando ogni ornamento. In seconda si approfondisce questa intuizione, allargandola al pronome personale di prima e seconda persona. Le varie qualità vengono messe a un più frequente contatto col nome; l'uso del futuro viene ulteriormente approfondito, mentre accanto all'imperfetto si fa notare anche l'uso del passato prossimo. La frase del bambino di seconda è meno scheletrica poichè ha un uso più vario dell'aggettivo e nei più precoci si nota il primo timido apparire dell'avverbio di modo. In terza si resta sempre nel campo dell'intuizione approfondendo l'uso del verbo e dell'aggettivo. Si ha qui un più largo uso dei pronomi di terza persona. L'aggettivo viene maggiormente approfondito per l'uso più frequente del giudizio e delle relazioni tra due oggetti. Il fanciullo di terza comincia a fare i paragoni e ne sente l'importanza; non riesce però a rendersi conto dei relativi e dei dimostrativi che richiedono un'astrazione mentale e una possibilità di riferimento che gli alunni di terza non possiedono. L'uso realistico degli avverbi di modo, di tempo e di luogo, esclusi gli astratti: quando, dove, come, si rende più frequente nella frase comune usata dall'allunno. Esige questo uso il programma di storia e di geografia, lo esigono le prime scheletriche narrazioni, che formano la base delle conversazioni e delle prove scritte. Per questo è ovvio seguire una specie di metodo globale facendo intuire il valore di ogni parola, approfondendo le primitive intuizioni ottenute con la presentazione del quadro complessivo. Le intuizioni precedenti assumono un tono diverso che permette di giungere a una conoscenza

abbastanza approfondita del valore e dell'uso di ciascuna parola comunemente usata nella conversazione. L'alunno è portato a distinguere il nome proprio dal comune, il genere e il numero. Il programma di storia lo costringe ad usare un tempo che nella sua conversazione abituale non usa mai: il passato remoto, tempo che non viene usato neanche dagli adulti, in generale. Ormai il tempo è maturo per passare alla nozione elementare di grammatica. Si passa così allo svolgimento del programma di quarta e quinta classe. In quarta abbiamo elementari cognizioni grammaticali, quindi non sfoggio di regole studiate a memoria, ma un'approfondimento più decisivo dell'intuizione fino a trasformarla in cognizione. In quinta la cognizione viene ulteriormente approfondita e trasformata in nozione. Abbiamo così ultimato il programma fissato per la scuola elementare secondo le esigenze della maggioranza degli alunni che di solito non frequenta la scuola media, abbiamo cioè preparato alla vita e non alla scuola. Difatti all'ammissione alla scuola media c'è un altro programma di grammatica, che varia di poco però. In queste due classi si ha dunque un insegnamento grammaticale pratico, non teorico (questo appunto è il compito della scuola media). I punti maggiormente controversi sono stati i seguenti: *a)* cosa s'intende per nozioni elementari di grammatica?; *b)* in quale senso va interpretata la frase «verbi irregolari più comuni»?; *c)* in che cosa consistono gli elementi di analisi logica? I problemi posti rivestono tutti carattere di ampiezza e di profondità. E si sono risolti quasi sempre in modo restrittivo. Si è preferito far comprendere in modo preciso il valore e l'uso delle parti del discorso variabili e invariabili, limitandosi ad aggiungere alla caratteristica essenziale solo il genere e il numero, trascurando tutte le altre suddivisioni; dove andrebbe altrimenti la elementarietà dell'insegnamento grammaticale? Per i verbi irregolari ci si è limitati a quelli di uso più comune, limitandosi ai tempi essenziali. Per l'analisi logica ci si è limitati al soggetto, predicato verbale e nominale, attributo, apposizione, complemento oggetto, complemento d'agente, riunendo tutti gli altri sotto la denominazione comune di complementi indiretti. Tutti furono d'accordo nel fissare il criterio della lezione su queste basi: lezioni assai brevi, non oltre i dieci minuti; dall'esempio dedurre la regola; questa deve essere una conquista personale degli alunni.

Il maestro non può dir mai: "So. Ho capito. Ho trovato il mio sentiero, che è l'unico per tutti. Posso riposare". Mai! Dovrà dire: "Ora comprendo: da cieco sono addivenuto veggente; ma l'umanità non può essere la facile conquista di un uomo, se è opera di Dio: ciò che la pratica m'ha insegnato può non essere sufficiente per l'educazione di tutti".

PROVINCIA DI GORIZIA

CIRCOLO DI GRADISCA D'ISONZO - 12 Maggio: Convegno a Romans d'Isonzo per i maestri delle seconde classi dei Comuni di Gradisca, Romans, Villesse, Sagrado, Farra, Mariano.

Tutti gli insegnanti presenti — circa una quindicina — hanno voluto prendere la parola nella lunga e animata discussione che si svolse specialmente su uno degli argomenti proposti. Alcune delle relazioni presentate hanno notevoli caratteri di originalità, dovuta ad esperienze concrete operate nelle singole classi; altre portano un contributo serio e documentato al problema più importante dell'ordine del giorno. In generale si constata un grande interessamento da parte degli insegnanti agli argomenti discussi. E veniamo al punto.

Disciplina della classe e autogoverno. Tra la vecchia concezione disciplinare, tutta fondata sul prestigio e sulla autorità dell'insegnante, e le forme più evolute dell'autogoverno della classe, ci sono molte gradazioni. Scrive, per esempio, un insegnante d'una seconda maschile numerosa: « L'autogoverno è un'esperienza nuova, o quasi, per me. Penso che esso, se non attuato dopo una buona formazione morale, possa anche dare delle brutte sorprese ». E fonda questa asserzione, che in ogni modo pecca di inesperienza didattica per mancanza di lungo servizio professionale nelle prime classi elementari, sulle seguenti osservazioni psicologiche: « Si sa che, in genere, il fanciullo, come più prossimo di noi alla natura, si lascia attrarre dalla forza fisica, sicchè, se lo si lascia fare, la sua scelta cadrebbe per lo più sui più audaci e forti, anche se inadatti a condurre una comunità sulla via del bene ». Perciò, continua: « Il maestro ottiene di farsi seguire soltanto se sa ren-

dere vivo, caldo, spontaneo il « rapporto educativo » tra se e gli scolari ». L'educazione, quindi, va intesa come un atto d'amore. Ma questo atto d'amore, che lega costantemente l'educatore e gli educandi, non può impedire la maturazione dei secondi fino a renderli « autonomi » disciplinarmente rispetto alla loro psiche, ch'è la « presenza morale » dell'educatore.

In classi numerose può offrire maggiori difficoltà « materiali » (controllo meno immediato, eterogeneità accentuata degli alunni, raccoglimento educativo meno efficace, perchè in parte disperso ecc.) l'instaurazione di un autogoverno disciplinare e didattico; ma l'atto educativo stesso, quando è bene inteso, porta verso l'autocoscienza degli alunni e quindi all'autonomia della scolaresca rispetto alle forme antiche il « dominio disciplinare » imposto dall'autorità del maestro, valentesi, magari, di mezzi disciplinari consentiti e, talvolta, anche non consentiti.

Un altro insegnante dice esplicitamente: « Non condivido pertanto il parere di chi parla di miracoli dell'autogoverno, di classi trasformate in arnie ronzanti e operose e tanto meno di fucine ecc. nella scuola elementare; ciò non servirebbe che ad impiegare le normali quattro ore di lezione, con non indifferente fatica dell'insegnante, al solo compito di indirizzare la scolaresca all'autogoverno ». Dove si vede che una concezione chiara ed inequivocabile di che cosa sia veramente l'autogoverno, non c'è in questo e, certamente, in altri maestri, forse per mancanza di aggiornamento di cultura specifica professionale. Aggiunge però egli, ad onor del vero: « Nella mia classe la disciplina è educazione, senso di rispetto e di reciproco amore, viva attenzione e quella spirituale comunione in cui predomina la re-

ciproca simpatia». Tutti, come si vede, valori ben definiti, ma slegati, volutamente slegati, forse per non confessare che « educazione, amore, simpatia » o meglio citando la serie progressivamente inversa, sono appunto gli elementi fondamentali dell'autogoverno.

Una maestra si serve della « lezione interessante », per indurre una buona disciplina nella sua classe, un maestro della tradizionale austerità del compassato pedagogo (magari in colletto inamidato e cravatta nera); una terza insegnante della... Montagna della buona volontà », salita faticosamente dalle alunne a suon di crocette. Dire che manca ogni « interiorità » a questi metodi, è dire poco. E' l'educazione « a freddo ». Nessuno esperimento, in conclusione, di vero autogoverno degno di nota, tranne qualche timido tentativo che va incoraggiato anche da queste colonne.

CIRCOLO DI GRADISCA D'ISONZO - 26 Maggio: Convegno a Farra d'Isonzo degli insegnanti delle quarte classi dei Comuni di Gradisca, Farra, Mariano, Romans e Sagrado.

Il convegno di Farra si occupò dei seguenti argomenti: a) disciplina scolastica ed autogoverno; b) metodo d'insegnamento ed eventuali tentativi metodologici per singole materie; c) il libro di lettura nelle scuole elementari. Parteciparono dodici insegnanti che presentarono alcune relazioni molto interessanti e presero viva parte alla discussione che si svolse per tre ore di seguito in un'aula della scuola di Farra. Il primo argomento:

Disciplina ed autogoverno, interessò tutti i partecipanti, i quali vollero esprimere il loro pensiero personale, documentandovi con i risultati delle loro molteplici esperienze e con un apporto di idee molto significativo, perchè rivela in loro un appassionato studio del-

le più recenti teorie educative ed una partecipazione concreta ai vari esperimenti che vengono fatti in Italia e all'estero per dare un maggiore impulso alla scuola elementare.

Ecco ora un curioso esperimento di autogoverno. Scrive un insegnante di quarta maschile: « Per quanto riguarda l'autogoverno mi sono limitato ad alcune iniziative di carattere personale. Per agevolare lo spirito di iniziativa ho diviso la classe in due fazioni: i guelfi e i ghibellini con i relativi capi. I due partiti si alternarono al potere, e, quindi, al servizio della classe, per modo che ciascun partito, a giorni alternati, ha la responsabilità della pulizia, dell'ordine, della disciplina, il controllo degli assenti e dei ritardatari e di ogni altra faccenda d'interesse comune. I partiti posseggono una specie di « blasone » che viene riprodotto perfino sulla copertina dei quaderni ed ogni capo custodisce un registro dove segna i punti di merito o demerito dei « partigiani » per le varie infrazioni della disciplina. Naturalmente le cariche sono elettive ed hanno la durata di un mese. A me, che sono di diritto il capitano del popolo, è riservato il compito d'intervenire nelle vertenze spinose, di dirimere controversie, sancire provvedimenti e soprattutto per temperare l'ardore delle parti. Questo stato di cose semplifica un po' la mia opera di accertamento e di controllo dei compiti, poichè è stabilito che il capitano del popolo interroga, corregge, controlla solamente i componenti del partito al potere in quel dato giorno, mentre per gli altri ci pensa il relativo capo. Debo ancora aggiungere che di questo stato di cose, che si può mutare soltanto con plebiscito, i miei ragazzi sono gelosissimi custodi. ».

L'insegnante assicura che in tal modo l'iniziativa disciplinare e didattica è in mano degli alunni e che egli non è che il « capitano »

cioè la guida di indiscussa autorità che indirizza, suggerisce, consiglia e conduce.

Da un'altra relazione di un maestro d'una quarta maschile togliamo le seguenti righe: « Nei vecchi regolamenti di disciplina militare, nelle caserme, sui muri delle camerate si leggeva sempre un motto: « La disciplina è un'abitudine ». E' a questo, secondo il mio parere, che il maestro deve arrivare: fare della disciplina un'abitudine. Naturalmente ciò potrà avvenire per gradi e si dovrà giungere a questo senza che il ragazzo se ne accorga però lasciando che il suo animo si sviluppi senza alcuna costrizione, senza alcuna imposizione. Bisogna insomma che l'alunno sia fatto persuaso che la disciplina è una necessità ed una prerogativa dei popoli civili ».

Qui si tenta di definire la disciplina; ma definirla non vuol dire attuarla; ed attuarla senza imposizioni formali vuol dire autogoverno degli alunni. Invece lo stesso insegnante aggiunge: « L'autogoverno nelle nostre scuole non può essere che ridotto a poca cosa ».

Ma « la poca cosa » è tutto e non sempre il buon maestro se ne accorge.

Metodo d'insegnamento. Nessuno esperimento nuovo hanno tentato gl'insegnanti presenti; ma hanno affinato i loro metodi già esperimentati con buon successo.

Così si esprime un'insegnante di una quarta mista: « La lettura, la composizione scritta ed orale, la grammatica, l'ortografia sono singoli lati di un'unità: l'unità dell'insegnamento della lingua. Ho cercato di dare agli alunni, come mezzo di avviamento alla composizione, una guida spontanea nel senso di disciplinare senza che se ne accorgano, i pensieri che si affollano numerosi e confusi nella mente in modo da riuscire a dare loro una forma naturale, corretta ed elegante e una successione logica. In tal modo l'alunno è incitato da un'autodisciplina allo spontaneo sforzo personale per organizzare le idee e disporle con un certo ordine ».

Difatti nei quaderni degli alunni, che la maestra mette in ordine, si percepisce una non comune perspicacia e naturalezza di osservazioni, del tutto personale, che nella talvolta ingenua spontaneità, conserva ed imprigiona il senso pieno della giovanissima esperienza vissuta.

Sui libri di testo lunga è la discussione. Non è facile formulare con precisione quali dovrebbero essere i testi per le classi elementari; quali pregi dovrebbero avere per esser letti volentieri dagli alunni; quali attrattive e suggestioni dovrebbero esercitare sulla fantasia degli alunni, perchè prose e versi passino a far parte d'un patrimonio mentale ricco ed inalienabile.

NOTE DI PSICOLOGIA

COME INTERROGARE ?

L'interrogazione si presenta generalmente come un peso per l'insegnante e per l'alunno anche se si manifesta come conversazione. Il maestro che interroga mette a nudo tutte le iniziative, tutte le passività, tutte le incertezze dell'educando e attua un impiego misurato delle forze acquisite. E' l'interrogazione che fornisce al maestro dati analitici e sintetici per una valutazione della mentalità che non risponde a un assoluto calcolo matematico, ma si accosta fortemente al vero, e ne costituisce un cenno comprensivo. La forma interrogativa, che stringe tra maestro e discepolo la consueta intesa di collaborazione, incalza lo scolaro nelle sue iniziative e dà al maestro la responsabilità di ogni parola, di ogni gesto, di ogni tentativo, e gli domanda raccoglimento costante, lo induce a cercare l'espressione precisa, a curare la semplicità più luminosa; gli fa sentire l'urto di tutti gli errori, di tutte le deviazioni, di tutti gli indugi più inquietanti che la sua imperia ha provocato. L'interrogazione didattica ha i requisiti della conversazione, ma, a differenza delle solite conversazioni, ha un solco tracciato, ha una via da percorrere, ha una misura nella quale deve contenersi. Deve fare tutto questo senza perdere i comuni requisiti di simpatia, d'intimità, d'interesse, mentre deve aggiungervi la intonazione di serietà, che domanda la ricerca del vero; la trasparenza della sincerità, per cui nulla deve essere traviato o deformato, in ordine alla permanenza dei motivi morali; un carattere speciale di obbiettività, alto, sereno, dignitoso. Ma il solco dell'interrogazione non può essere rettilineo: deve volgersi alla natura dell'educando e procedere in conformità di essa: sarà dunque sinuoso e deviato verso disperse sorgenti e tornerà alla sua direzione primitiva quando, raccolte in un moto unico le disgregate energie, potrà valersi di esse per appro-

fondire la sua traccia e per dirigerla, più sicura, verso la meta. L'interrogazione, per la sua virtù stimolatrice, diventa suggestiva: trasfonde nello scolaro l'interesse che la muove, s'indirizza alla meta toccando il sentimento, risvegliando l'amor proprio, la curiosità, l'amore del bello e del buono. E la rende suggestiva il fascino che emana dalla persona spirituale del maestro: il gesto, lo sguardo, il sorriso, il cenno muto e severo, il silenzio che ascolta, che attende sostengono l'atto volitivo del discepolo e lo incalzano nel suo lavoro. (ALESSANDRINI, La ricerca di sé, pag. 61 e seg.).

Interrogare risulta difficile, perchè investe tutta l'anima infantile ed implica inoltre un giudizio da parte nostra. La sensibilità infantile è mutevole e assume aspetti assai diversi da alunno ad alunno. Per questo l'interrogazione non può essere uniforme e deve avere il potere di adeguarsi alle caratteristiche individuali dell'alunno singolo. C'è il timido che esita a rispondere anche quando sa, c'è chi non riflette e risponde immediatamente e con sicurezza dando l'illusione di conoscere a fondo ciò che espone, c'è il tipo fortemente riflessivo che risponde dopo una breve pausa in modo completo, ma senza esaurire completamente tutto ciò che sa nella risposta; anzi alle volte risponde in modo incerto perchè teme l'approfondimento del quesito con una successiva domanda e con la risposta incompleta tenta di sviare l'attenzione dell'interrogante dall'argomento che non conosce bene. Ma, a prescindere da questi particolari tipi psicologici, l'interrogazione provoca spesso turbamenti inspiegabili per l'adulto. Difatti una stessa interrogazione, rivolta a più alunni dello stesso sviluppo intellettuale, dà risposte assai diverse. Non tutti gli alunni possono studiare a memoria lo stesso brano: c'è chi lo impara senza aver capito il contenuto e c'è chi non

può impararlo se prima non ha capito bene ciò che deve studiare. In parole povere il primo impara le parole nella loro successione logica e il secondo s'impadronisce realmente del pensiero espresso nel brano. Nell'interrogazione il primo alunno farà la sua bella figura, mentre il secondo la farà in modo minore o farà addirittura una brutta figura. Distinguere questi due tipi è cosa assai difficile, perchè il mediocre è sempre fornito di grande memoria, è più volitivo e riesce a ricordare a memoria anche la spiegazione. Raramente si tradisce, ma difficilmente riuscirà a citare un periodo del brano studiato nel mezzo di una conversazione o in una composizione. Le inesplicabili amnesie di certi alunni, ritenuti i migliori della classe per la loro prontezza nel rispondere, confermano il principio sopra enunciato. A volte basta mutare di poco la domanda per non ottenere più una risposta. Il fanciullo non conosce il valore di certi termini, chiari per noi adulti, la sua organizzazione mentale richiede una determinata impostazione logica e linguistica e noi si finisce col parlare un linguaggio incomprensibile anche usando correttamente la lingua italiana. Per questo dobbiamo dimenticare di essere adulti e dobbiamo invece cercare di adeguarsi al ragionamento infantile ricercando soprattutto il motivo dell'errore o della mancata risposta. La risposta più spontanea, perchè assolutamente immediata, si ha soltanto quando si butta là, con noncuranza, una domanda nel corso di una conversazione. Il fanciullo legato all'argomento della conversazione, non ha tempo per riflettere alla domanda improvvisa ed estranea all'argomento ed espone integralmente quello che sa sulla domanda fatta per inciso. Le interrogazioni a catena si riducono ad un inutile quanto noioso sfoggio di memoria; inoltre queste interrogazioni rivelano

immediatamente il criterio che le informa e offrono così la possibilità agli alunni di fare i loro calcoli, quasi sempre esatti, sulla domanda che capiterà a loro. Per questo l'interrogazione dovrebbe trasformarsi in una conversazione graduale con inizio familiare per giungere poi al sodo quando l'alunno non avrà più la preoccupazione della risposta immediata. Noi così non valutiamo solo la memoria, ma anche la logica e il giudizio critico dell'alunno. Noi non possiamo limitare l'interrogazione alla pura e semplice nozione appresa, dobbiamo estenderla al criterio che informa il principio dell'unità del sapere, cioè dobbiamo constatare se una testa è solo riempita di nozioni o se ha conquistato il sapere con uno sviluppo omogeneo di tutte le facoltà mentali. All'interrogazione del maestro può essere utilmente sostituita l'interrogazione diretta tra gli alunni. Qui non si giudica solo quello che risponde, ma soprattutto chi interroga. La formulazione di una domanda implica la conoscenza sicura dell'argomento e permette al maestro di conoscere lo schema della domanda comprensibile agli alunni. L'interrogazione a botte e risposta tra gli alunni affina la conoscenza della materia degli stessi e la rende con maggior facilità trasferibile agli altri. L'interrogazione non individuale serve a mettere in luce i più pronti per memoria, mentre la conversazione collettiva mette in luce gli osservatori più acuti e i tipi più riflessivi. Con le risposte a catena di una conversazione noi stimoliamo alla riflessione anche chi è apatico o superficiale in quanto tutti tendono ad aggiungere una particolarità non espressa in precedenza. Interrogare vuol dire dunque non solo valutare il grado dell'intelligenza altrui, ma anche il proprio; per questo l'interrogazione va accuratamente preparata e adattata alla scolaresca.

« SAPIAMO BENE QUELLO SOLTANTO CHE ABBIAMO FATTO. NOI PORTIAMO LA LUCE DOVE OPERIAMO: QUESTA LUCE NON E' IN NOI SOLI NE' NELLE COSE SOLE; BISOGNA CAMMINARE PERCHE' RISPLENDA ».

M. BLONDEL

LA VITA AFFETTIVA DEL FANCIULLO

Vorrei innanzitutto che fosse ben chiaro che lo spirito è un tutto nel quale solo arbitrariamente e per comodità di studio si possono praticar divisioni. La vita psichica si svolge come un organismo unitario nel quale non si possono distinguere facoltà separate se non a rischio di trovarsi di fronte a nomi astratti e vuoti. Tanto più importa porre bene in rilievo questo concetto quando si parli della vita affettiva.

Ogni processo psichico dal più semplice al più complesso è colorato di tinte affettive. E secondo alcuni psicologi "affettività" è il modo della accoglienza che un essere riserva alle eccitazioni sia esterne che interne e quindi accompagna ogni processo psichico. Vi sono teorie contrarie che pongono in rilievo nelle manifestazioni della vita affettiva le reazioni fisiologiche da una parte (James e Lange), le reazioni intellettuali dall'altra (Herbart, Nahlowski). Sono entrambi punti di vista unilaterali che peccano di quell'astrattismo che abbiamo fin dappprincipio rilevato in ogni teoria che voglia distinguere fra le varie facoltà psichiche come se fossero entità separate. Vi sono ancora teorie che alla base delle reazioni fisiologiche e intellettuali della vita affettiva pongono la vita degli istinti. Per Ribot ogni essere è un fascio di istinti, bisogni, tendenze, la vita dei quali è risentita dalla coscienza affettivamente. Nessuno di questi punti di vista è trascurabile, ma importa anche mettere in rilievo, poichè dobbiamo parlare del fanciullo, le teorie genetiche che studiano la genesi delle varie funzioni. H. Head con il suo famoso esperimento (resezione del nervo dell'avambraccio e osservazione della sua lenta rigenerazione) credeva di poter affermare che le reazioni della vita affettiva sono un punto di passaggio fra l'automatismo dei riflessi che regola la vita degli esseri inferiori e il comportamento cosciente degli esseri superiori. Pradines molto recentemente ha messo in rilievo come la forma primitiva di reazione e anche di conoscenza di un organismo vivente sia l'irritazione: piacevole o spiacevole. Da questa irritazione primitiva

e indistinta, con l'evolversi dell'intelligenza verso forme di comportamento superiore, si sviluppano le varie sensibilità specializzate degli organi sensoriali. E nell'uomo l'affinarsi e il sensibilizzarsi dei mezzi della conoscenza si ripercuote sulla primitiva irritazione portandola al grado di piacere e dolore, che sono i due poli tra i quali oscilla la vita affettiva. Penso che il fanciullo, insieme meraviglioso di piccolo animale e di spirito capace almeno in potenza delle più alte elevazioni e astrazioni, offra il campo più fecondo allo studio e all'esperimento sulla vita affettiva. Nell'uomo le abitudini e le influenze dell'ambiente formalizzano e soffocano ciò che nel fanciullo si offre a noi nella sua più semplice e immediata freschezza. Nei suoi primi giorni e mesi di vita nel bambino reagiscono gli istinti ciechi del piccolo animale: fame, sete, sonno. La sua vita psichica è esclusivamente affettiva, e si svolge fra i due poli della tensione del bisogno e della distensione dell'appagamento. Abbiamo già in lui le reazioni organiche delle varie emozioni: respirazione, circolazione, accelerate o rallentate, e l'espressione esteriore dell'emozione: sorriso, riso, pianto. Già Lange, il primo psicologo che abbia cercato di studiare scientificamente le emozioni, sperimentava esclusivamente sui neonati. In essi la reazione agli stimoli esterni è estremamente semplice. Dall'organo sensoriale l'eccitazione giunge al cervello e di qui meccanicamente parte lo stimolo che muove la reazione. E' questo l'arco riflesso, automatico. Ma ben presto il bambino incomincia a distinguere, a ricordare, a conoscere. Il riflesso si complica, gli stimoli si moltiplicano, la condotta diventa cosciente e non più passiva, comandata unicamente dagli stimoli ricevuti sia dall'interno sia dall'esterno, ma diviene attiva e spontanea. Con l'organizzarsi dei ricordi e con lo spiegarsi dell'immaginazione lo stimolo può partire ora direttamente dal cervello e muovere le membra e il corpo spontaneamente. La vita affettiva è ancora predominante, tutto ciò che è sentito dal bambino è sentito affettivamente. Si

può ben dire che piacere e dolore sono i primi mezzi di conoscenza dell'uomo. Le cose sono belle o brutte, buone o cattive. Le categorie della conoscenza nel bambino sono quelle dell'affettività. Il bambino conosce per giudizi di qualità, e il criterio della valutazione è esclusivamente affettivo. E' un grave errore trascurare i suoi piccoli dolori e i suoi piccoli piaceri. La sua intelligenza e la sua conoscenza non offrono alla sua sensibilità i gravi motivi che turbano l'uomo, ma "i suoi motivi" sono sentiti dal bambino molto profondamente. E' un grave errore considerare i sentimenti e le reazioni del bambino dal nostro punto di vista e dalla loro origine. Bisogna considerarli nel risultato. Per quello che noi chiamiamo un capriccio e che consideriamo una sciocchezza, il bambino soffre veramente. Questa non è una affermazione arbitraria, si può provare e sperimentare. La vaso-dilatazione e vaso-restrizione periferica, l'accelerazione o il rallentamento della circolazione e della respirazione, i perturbamenti degli organi interni raggiungono nel bambino limiti ai quali nessun adulto può giungere. E questo è tanto più grave in un essere che vive ancora quasi esclusivamente di una vita fisiologica. Ugualmente nella gioia e nella collera le manifestazioni giungono a un livello di eccitazione molto elevato. Non bisogna dunque guardare i motivi delle sue emozioni, ma fino a qual punto egli sente i suoi motivi. Con lo svi-

luppo dell'intelligenza e della spiritualità la sua ricca vita affettiva non si smorza. Ad alimentarla i motivi della conoscenza offrono alla sua immaginazione un nuovo ricchissimo campo. Egli sente le cose più che non le conosca e sente se stesso più che non si conosca. Questo è necessario che tengano ben presente tutti gli educatori. L'attenzione stessa è una tensione affettiva accompagnata da una ricca riverberazione fisiologica. Troppo spesso purtroppo si considera il fanciullo (specialmente oltre i 10-11 anni, quando "entra alle scuole medie", quando "è ormai un ometto che capisce") come qualcosa di astratto nel quale si può introdurre a piacere notizie e cognizioni altrettanto astratte. Ma tutto questo non significa che il fanciullo sia solo affettività e che questa si possa intendere come facoltà separata e indipendente dall'intelligenza e dal giudizio. Piuttosto l'affettività è un modo di funzionare della sua intelligenza e del suo giudizio. Il fanciullo sente affettivamente le sue conoscenze e i suoi giudizi e l'aspetto affettivo prevale. Infatti come abbiamo fin dappprincipio affermato non si può parlare di facoltà dello spirito, ma di aspetti e funzioni che compenetrandosi gli uni negli altri, formano un organismo unico e unitario. Troppo spesso si dimentica che il fanciullo è un essere vivo, un organismo psicofisiologico completo e che come tale bisogna coglierlo e considerarlo.

Luisa Caruzzi

I BIOTIPI

I biotipi rappresentano le varietà individuali e formano gruppi di individui che hanno determinate qualità in comune. Il Pende giustamente osserva "La personalità individuale psicofisica è concepita come una piramide quadrangolare, la cui base è costituita dal patrimonio ereditario e condizionale al tempo stesso di tutti i caratteri, potenziali e concreti che si raggruppano nei quattro aspetti coi quali si presenta allo studio scien-

tifico l'individualità vivente; l'aspetto morfologico o individualità morfologica, l'aspetto umorale funzionale o individualità fisiologica, l'aspetto morale o individualità etica e affettiva-volitiva, l'aspetto intellettuale o individualità intellettuale. (Trattato di biotipologia umana, ed. F. Vallardi).

La ricerca degli elementi di giudizio per la classificazione di un individuo in un determinato tipo richiede

conoscenze che il maestro non può avere nel campo della medicina ed anche della psicologia. L'intuito e maggiori contatti con la famiglia possono però sopperire a questa deficienza culturale. L'eredità morbosa del figlio di un alcoolizzato è facilmente riscontrabile, come pure evidenti sono le conseguenze delle principali malattie infantili come l'adenoidismo, la tonsillite, i postumi della difterite ecc. Dal lato scolastico a noi interessano solo le conseguenze e precisamente l'aspetto morale e quello intellettuale. Le caratteristiche morfologiche e fisiologiche formano invece la base e possono utilmente aprirci la via verso l'indagine ulteriore.

Esclusa la faccia dinamico-umorale possiamo così rilevare le caratteristiche della faccia morfologica: massa corporea globale, proporzioni di lunghezza e larghezza, sviluppo dell'apparato respiratorio e circolatorio. Abbiamo così i vari biotipi morfologici: secondo la statura può essere normolineo, quando ha la statura media, relativa a una determinata età, longilineo, quando la statura è superiore alla media; brevilineo, quando è inferiore alla media. Rispetto al peso e alla distribuzione dei muscoli può essere: mediosomico, quando ha il peso medio relativo a una determinata età; ipersomico, quando ha un peso e un volume muscolare superiore alla sua età; iposomico, quando ha un peso e un volume muscolare inferiore alla media della sua età. Il mediotipo umano ha uno sviluppo armonico in lunghezza e larghezza, di massa corporea muscolare e dei cinque apparati fondamentali: legamenti muscolari, respirazione, circolazione, sessuale, sanguigno.

Ognuno di questi tipi si suddivide in vari temperamenti: a) Temperamento ipertiroideo: prevalentemente longilineo e slanciato, magro, fisionomia vivace, precoce differenziazione del volto, occhi vivi e lucenti, capelli abbondanti e folta peluria sugli arti, ciglia e sopracciglia folte, denti forti e belli, precoce sviluppo del linguaggio, della deambulazione, dell'intelligenza; prevalgono la fantasia, la intuizione, l'immaginazione, poco portato all'alimentazione abbondante, precoce sessualità psichica; b) Temperamento ipotiroideo: ha il corpo

tozzo, brevilineo con guance paffute e mani grassocce, tende all'obesità e suda facilmente; ha uno sviluppo tardivo dei denti che presentano carie precoce; ha un ritardo nel linguaggio e nelle deambulazione; capelli poco folti e peluria scarsa; è insaziabile nell'appetito, ha tendenza ai geloni e ha bassa temperatura; attacciscono facilmente in lui i parassiti della pelle e del capo. Apatico, mite. c) Temperamento iperipituitarico: ha peso e statura superiore alla normale, ha grossi la mandibola, le mani, i piedi; la pelle sembra sporca e untuosa con follicoli piliferi ipertrofici; forza muscolare esagerata, precoce sviluppo sessuale puberale, grande voracità. Ha un carattere istintivo-primitivo, freddo aggressivo, ribelle, con volontà spesso assai energica; spesso ha memoria assai sviluppata, l'intelligenza è di tipo analitico e ipercritico. d) Temperamento ipopituitarico: è di statura piccola, obeso, la pelle è pastosa, gli occhi, il naso, la bocca e la mandibola sono piccoli; i denti sono piccoli e tendono alla carie, i capelli sono sottili, ha mani e piedi piccoli, forte tendenza all'adenoidismo. Sono in genere dei tardivi come sviluppo intellettuale. e) Temperamento ipersurrenalico: ha corpo largo e spesso grasso con tronco voluminoso, arti e tronco coperti da forte peluria, capelli non folti; muscolatura sviluppata e dotata di forza notevole. Dimostra un'attività instancabile e continua. f) Temperamento iposurrenalico: ha corpo sottile, gracile, tronco stretto e piccolo, la pelle è bruno sporca, facilmente alterabile dal sole, scarsa forza muscolare, bassa temperatura, tendenza ai deliqui; intelligenza normale e spesso superiore alla normale. g) Temperamento ipergenitale: ha forte sviluppo dei caratteri sessuali e dell'erotismo; il corpo è per lo più brevilineo con tronco sviluppato e arti corti con testa grossa e muscoli nudi assai sviluppati. Vivace, fantastico, intuitivo, ha un carattere volitivo e aggressivo. h) Temperamento ipogenitale: Il corpo è longilineo a tronco corto con arti lunghi, specie gli inferiori, testa piccola e naso puerile, con pelle tendente al giallo, frequenti le deviazioni alla colonna vertebrale; tendenza all'adiposità o alla magrezza; ha spirito depresso e

puerile con intelligenza ben conservata spesso superiore alla normale.

i) Temperamento ipertimico: il corpo ha sviluppo esagerato, piuttosto grassoccio, ha pelle del viso delicata e pallida, le labbra leggermente colorate come pure le mani e i piedi, gli occhi sono tondi, distanziati, espressivi. Ha voracità eccessiva e facile recettività alle malattie infettive, adenoidismo spiccato, rilassamento muscolare e articolare. Ha irrequietezza muscolare e spirituale e presenta casi di obliquità morale e di puerilismo. E' instabile nello sforzo fisico, nella volontà, nell'affettività. Presenta spesso un ottimo sviluppo intellettuale specie del tipo intuitivo-artistico. 1) Temperamento spasmofilo: è longilineo, la pelle del viso è livida, la bocca è in atteggiamento di succhiamento e i denti sono scarsamente dotati di smalto. L'espressione è seria, corruciata e imbronciata; il carattere è calmo, freddo, paziente, ma esposto a crisi di depressione e di sovraeccitazione e soprattutto alle idee ossessionanti e stereotipate; l'intelligenza è buona, ma spesso come paralizzata e unilaterale. Nella classificazione del carattere morale bisogna tener presenti

due complessi: 1. carattere profondo o biologico; 2. carattere apparente o sociale. L'io sociale è il fenotipo psichico e rispecchia la condotta dell'individuo nell'ambiente sociale, è variabile, modellato dall'educazione e dall'ambiente umano e cosmico; esso può occultare l'io morale profondo, che è fisso, e spesso rimane allo stato potenziale; ma pronto a scattare e ad uscire all'aperto in determinate circostanze provocatrici: questo è il genotipo, cioè la personalità originaria biologica morale o io profondo. Nell'analisi della faccia morale del biotipo esploriamo prima la sfera istintiva e sentimentale, che abbraccia istinti e sentimenti egoistici e altruistici, notando la prevalenza degli uni: istinto di nutrizione; di riproduzione, di offesa-difesa, di possesso, ambizione; o degli altri: istinto sociale, sentimento d'amicizia, affetti familiari, amor di patria, di Dio. In seguito riscontriamo se ha forte volontà (iperbulia), o scarsa (ipobulia); se ha forte tendenza all'attività (tachipragia) o scarsa (bradipragia); se reazioni psichiche rapide (tachipsichismo) o lente (bradipsichismo).

G.P.B.

PROPOSTE - RILIEVI - DISCUSSIONI

RELAZIONE SULLA RIUNIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA VAL TRAMONTINA PRESIEDUTA DAL SIG. PROVVEDITORE AGLI STUDI

Nella riunione del giorno 23 gennaio c. a., cui parteciparono raccolti intorno al sig. Provveditore tutti gli Insegnanti della Val Tramontina, sono stati trattati vari argomenti di carattere didattico allo scopo di studiare e perfezionare i mezzi a disposizione dell'insegnamento per facilitarlo nella sua opera educativa ed istruttiva.

Argomento per argomento cerchiamo di cogliere le idee più salienti, criticarle se del caso, ed infine trarre le conseguenze che più si avvicinano alla realtà della scuola.

Il primo problema trattato è stato la cooperazione della famiglia. Smorzando le idee troppo soggettive e non tenendo conto di fatti particolari, dalla discussione è risultato che l'insegnante si trova solo nel suo compito educativo; la famiglia è assente. Questo fenomeno dipende, in ultima analisi, da due cause: 1) il tenore di vita molto basso che porta ad una lotta dura, tenace e senza sosta per la vita; 2) l'ignoranza molto diffusa specie nelle donne che sono le vere reggitrici della famiglia (il padre, gran parte dell'anno, è assente).

E' un fatto che i genitori pretendono dai propri figli frequenza e profitto dalla scuola. Ma poi praticamente il fanciullo è sottoposto a tanti lavori. E se gli avviene, nei pochi intervalli di tempo a sua disposizione, di scarabocchiare i compiti, lo fa in ambienti tutt'altro che accoglienti e sereni, tra mille distrazioni, senza poter contare non dico sull'aiuto ma nemmeno sulla comprensione per le sue necessità.

Le nostre famiglie certamente giudicano che la scuola è una bella

cosa, ma essa con i suoi problemi non è penetrata nel vivo delle coscienze sì da scuoterle e farle agire in conseguenza. Per concludere: la nostra gente ha bisogno prima di tutto di un po' di benessere. Da parte nostra si potrebbe solo studiare l'istituzione di corsi serali di cultura generale, di biblioteche scolastiche e popolari. Perché anche le riunioni saltuarie di genitori, presiedute sia pur da nostri superiori, corrono il rischio di essere poco efficaci, non potendosi curare in tal modo il male dalle radici. Comunque l'insegnante per molto tempo ancora dovrà contare sulle sole sue forze.

Secondo problema affrontato è stato l'insegnamento della lingua italiana. Basta aprire i quaderni di un qualsiasi nostro alunno per renderci conto della situazione. I fatti non si possono negare. Non si tratta solo di forma ma anche di sostanza e cioè idee stentate, scarso sentimento, insomma una povertà spirituale che stringe il cuore. Se poi questo stato di cose è contingente, tanto meglio; ciò non toglie che bisogna correre ai ripari nel miglior dei modi.

Si è parlato di sviluppare lo spirito di osservazione nel fanciullo, aiutarlo a riferire e parlare su fatti di sua conoscenza. Tutti espedienti che sono utili ma non risolvono il problema. La difficoltà maggiore per il bambino è l'uso della parola nel significato esatto di tutte le sue sfumature. Ma ad ogni parola corrisponde nel nostro cervello un'immagine e cioè un'idea. Se noi invitiamo il fanciullo all'osservazione, cosa avviene? Egli si riempirà il cervello di immagini e sensazioni

confuse perchè è impossibile che il mondo esterno non influisca in varia misura sul nostro intimo.

Ma a questo groviglio di immagini e sensazioni il fanciullo non saprà dare un nome perchè non glielo può dare la grammatica insegnata sotto qualsiasi forma: essa è una cosa morta; non il dialetto perchè per il fanciullo tra dialetto e lingua italiana esiste quasi la stessa differenza che passa per un adulto tra lingua italiana e lingua straniera. Senza contare poi che i dialetti sono poveri come mezzi espressivi. D'accordo che il fanciullo gode di molte facilità nell'apprendimento della lingua italiana, facilità che naturalmente noi adulti non incontriamo nello studio di una lingua straniera; ed è anche chiaro che i dialetti non sono lingue straniere nel senso comune della parola. Rimane però sempre vero che il fanciullo, nel parlare e nello scrivere in lingua italiana, fa una traduzione mentale dal dialetto, traduzione in cui risaltano tutte le differenze, più o meno spiccate, di struttura del periodo, di vocaboli ecc.. Imporre l'uso esclusivo della lingua italiana è come andare contro corrente. Ed è assolutamente necessario far pensare gli alunni direttamente in lingua italiana, se vogliamo ottenere risultati degni di rilievo.

Ogni opera letteraria, anche se solo parto di pura fantasia, rispecchia sempre il nostro mondo esterno ed interno essendovi espressi, chiari e precisi, parte dei nostri sentimenti e delle nostre idee. Non basta questo. Dopo una buona lettura, la nostra mente entra in fermento; e da questo fermento nascono impressioni, idee, sentimenti nuovi.

Ma per far rivivere tutto un mondo nascosto sotto la scorza di segni convenzionali, la mente nostra sente il desiderio, il bisogno di pensare nella lingua che le offre immagini, scene, vicende così vive ed attraenti, perchè vuole che nes-

sun particolare, anche il più insignificante, le sfugga. Essa non può soffrire che tra lei ed il libro si frappongano difficoltà di lingua che verrebbero ad interrompere e a far svanire l'incanto della lettura.

Tutti conoscono l'enorme influxo che ha sempre esercitato il libro su qualsiasi intelligenza. Tutti conoscono il potere formidabile della parola calda, viva, tutta cose e pensiero.

Dopo queste osservazioni ci pare giusto non servirci di un tale mezzo per l'apprendimento della lingua? Ci pare giusto fare della lettura una cosa morta? E qui alludo al solito testo di lettura, buono per tutti i giorni dell'anno, stantio e noioso. Non mi sembra. E allora? Ma abbiamo tutta la letteratura infantile che, nelle nostre scuole, purtroppo non è stata ancora sfruttata.

E qui entrano in gioco fantasia, sentimento e memoria, vere ricchezze della fanciullezza. E' qui che, attraverso la lettura di questi veri classici dell'infanzia, il fanciullo apprende il significato e l'uso esatto delle parole. La lettura è un atto creativo della mente. Mi spiego meglio. Tutte le parole di una proposizione suscitano nella mente tante immagini corrispondenti. Ma la mente deve coordinare queste immagini se vuole ricavarne un pensiero. Ed in questo consiste l'atto creativo della mente del lettore e cioè ricostruire, attraverso la parola, veicolo materiale, pensieri e sentimenti dello scrittore. Se oltre alla lettura invitiamo il fanciullo a fare il riassunto di ciò che ha letto, egli sarà costretto a ritradurre in parole le impressioni ricavatene; ed in questo sarà di molto aiuto la memoria nella scelta delle espressioni più adatte perchè ciò che ha letto rappresenta per lui la perfezione e cercherà per conseguenza di avvicinarsi a questa perfezione.

Prova di queste affermazioni è che, in generale, chi legge molto,

scrive anche bene. E osserviamo pure che gli alunni nel riassumere anche un breve racconto non si limitano alle proporzioni dei soliti componimenti telegrafici, ma arrivano alle due o tre facciate di quaderno. E la forma in generale è più corretta.

Passando alla pratica come si può applicare questa lettura?

La difficoltà maggiore è data dalla classe prima. Bisognerà cominciare dalla lettura di oggetti e figure in modo che il fanciullo non stacchi più oggetto e immagine dalla parola, in modo che ogni parola richiami istantaneamente oggetto e immagine corrispondenti. Quando poi il fanciullo saprà ricavare dall'alfabeto un suono e quando avrà un corredo sufficiente di parole, sarà allora il caso di iniziarlo alla lettura di brevi e facili racconti, invitarlo a riassunti orali. Lo si inizi subito anche alla scrittura in modo che si famigliarizzi con questa e che giunga alla formazione di pensierini che abbiano già un senso compiuto. Ma appena superato questo stadio iniziale, si passi alla lettura giornaliera, sistematica, fatta in scuola e fuori scuola. Si facciano fare riassunti orali e scritti. Si dia fondo a tutto il patrimonio della letteratura infantile creata per i fanciulli e che pertanto è doveroso far conoscere loro. I pensierini ed i componimenti siano ricavati dalle letture fatte e siano a portata dell'esperienza dell'alunno. Anziché sfruttare per la memoria unicamente le solite poesie e prose, si facciano imparare a memoria e rappresentare scene dialogate. Lettura (come si intende oggi nelle nostre scuole), grammatica, analisi logica siano limitate, ristrette al minimo indispensabile.

Solo a queste condizioni, io credo, arriveremo ad un insegnamento efficace della lingua.

Terzo argomento trattato è stato l'autogoverno.

Il grande valore attribuito dalla

moderna pedagogia alla proclamata libertà ci rende perplessi e preoccupati nel timore che essa mini il sentimento di obbedienza ed il principio di autorità.

Non potrebbe accadere ciò se noi dessimo a questa libertà l'unica interpretazione possibile nella scuola. Libertà, termine troppo spesso abusato, giunga a noi come sinonimo di obbedienza. Non è una concezione paradossale se per libertà noi intendiamo l'assoggettamento del capriccio, la misura in tutti i godimenti, la costanza in ogni lavoro. Questa è perfetta libertà ed è obbedienza vera solo però al patto che sia voluta da tutto l'essere. Ecco il difficile compito dell'educatore: portare il fanciullo alla libertà facendo sì che la obbedienza sia vera, venga cioè dal di dentro affinché, se imposta, non si risolva in schiavitù.

Ottenere entusiasmo nella persuasione del fanciullo al bene, facendo leva sul sentimento, sul senso dell'onore, sull'emulazione bene intesa, è facile. Ma non basta. Il difficile invece è dare al fanciullo il mezzo per conseguire il bene veduto e approvato. Primo ed unico mezzo è la volontà che dà la costanza e la perseveranza nell'azione mossa dall'entusiasmo. Solo la volontà quotidianamente formata nella dura prova del compimento del proprio dovere porterà il giovane alla vera libertà, dandogli quella costanza e quella fermezza senza di cui ogni entusiasmo spaventosamente crolla.

L'autogoverno, parola tanto grossa, si concretizza nell'esercizio preciso, fedele, costante dei propri doveri volontariamente accettati. E' questo esercizio che darà forza alla volontà, base essenziale nella formazione del carattere.

Conoscendo quanti fattori contrastino l'opera educativa della scuola, non creamoci illusioni. Soprattutto accontentiamoci sempre di poco: la perseveranza nel bene

è così ardua anche in noi adulti.

Così inteso l'autogoverno disciplinare, vediamo da vicino. Nelle prime tre classi, tenendo conto delle preferenze, dividiamo i bambini in gruppi di quattro o cinque e ad ogni gruppo diamo un simbolo distintivo. Non temiamo di violare la libertà se noi, per esigenze didattiche o sociali o morali, interveniamo in questa divisione.

E' pericoloso assecondare le tendenze del fanciullo che, qualche volta, sono l'espressione di puro capriccio. Smussiamo con arte le angolosità e le divergenze fin che sono lievi, per giungere alla fraternità ed alla collaborazione. Così ripartita la classe, praticamente facciamo acquisire le prime buone abitudini. Lo sforzo nel parlare sottovoce, l'autodominio nella compostezza, nella entrata e nell'uscita dai banchi e dall'aula, la precisione nell'esecuzione degli incarichi, prima giornalieri e poi settimanali, diversi da gruppo a gruppo, ma sempre precisi e ben definiti (pulizia dei calamai, delle maniglie, dei banchi, delle porte, delle finestre, dell'aula, dei corridoi ecc.) rinsaldano la volontà.

Inducono altresì ad abiti morali che non restano esteriori e formali, ma portano all'ordine ed all'equilibrio interno. Per eliminare brutte espressioni, sgarbatezze, scortesie e tante altre radici di male, foriere di vizi domani incurabili, se le esortazioni, gli esempi, i buoni discorsi, le letture non portano il fanciullo all'autodominio, occorre l'intervento immediato, amorevole e perseverante. Non stanchiamoci mai di intervenire con amore ed energia.

Solamente quando avremo sperimentato tutte le possibili vie di reddenzione, passiamo alla punizione. Esempio: Per una giornata non interroghiamo il punito, non permettiamo che sia aiutato nei compiti, teniamo verso di lui un contegno serio sì da fargli capire che siamo scontenti della sua condotta.

Per alcuni non basta questa punizione morale? E' necessario in questi casi un intervento energico dell'insegnante nei limiti del regolamento scolastico. Nelle classi superiori, dove maggiormente siamo pressati da una esigenza di più larga partecipazione alla vita di domani, siamo anche aiutati dalla maggior comprensione e ragionevolezza dei ragazzi.

Per addivenire alla formazione in comune del piccolo regolamento di classe, non è necessario scendere addirittura all'anarchia. Esempio: Non si osserva la puntualità dell'orario? Appena entrato, il maestro inizi la lettura di un interessante racconto. Quando entra un ritardatario, interrompa la lettura, dia una occhiata di disapprovazione e riprenda da capo. Così per il secondo ritardatario e fino a quando quasi tutti siano giunti. Allora chiuda il libro dimostrandosi contrariato dalle continue interruzioni. I primi entrati si impazientiranno certamente e, se non subito, dopo alcuni giorni vorranno proteggersi dai ritardatari. Eccoci alla necessità della legge ed ecco chiara la prima norma disciplinare. Così o con modi analoghi, che la iniziativa di ogni educatore saprà scoprire, si giungerà alle altre norme. Siano sempre pochissime e brevi.

Dobbiamo convenire però di avere fatto solo il primo e più facile scalino: La società scolastica si è dato un regolamento. Chi ne curerà l'esecuzione? Coscientemente non possiamo affidare tale incarico a tribunali di ragazzi perchè: 1) il ragazzo giudice tende troppo alla severità, quasi alla crudeltà; porta inoltre nel giudizio il riverbero evidente delle sue passioni. 2) l'accusato, avendo la possibilità di difendersi, cerca, tanto meglio se aiutato dal proprio avvocato, giustificazioni al male che forse chiaramente vede. Impara inoltre, anche se non lo sapesse, a mentire. Non sarà nemmeno poi tanto

convinto della rettitudine di giudizio di un suo compagno, fatto questo che darà motivo poi al sorgere di animosità. 3) non tutte le mancanze possono essere rese pubbliche, se non con grave pericolo di immoralità.

Resta quindi il maestro, la cui superiorità morale ed intellettuale è evidente al ragazzo. Il maestro, conoscendo l'anima del colpevole, più giustamente può valutare il male; non rende pubbliche, se non per i recidivi, le mancanze; non avvilisce chi ha mancato e gli dà sempre la possibilità di redimersi.

Il ragazzo si piega al maestro che vede superiore a lui, come si piega al genitore. Nessuno ha mai tentato di sminuire l'autorità dei genitori, così nessuno tenti di sminuire quella non meno importante dell'educatore, se si vuole che, nella vita democratica di domani, si rispetti la legge. Premesso però sempre che l'autorità sia bene intesa e porti, mercé l'amore, alla conciliazione dell'altrettanto bene intesa libertà.

Non vedo l'opportunità di scendere in questo campo a casi particolari per la troppa soggettività e relatività che essi rivestono: soggettività rispetto all'educatore, al ragazzo, al momento, al luogo e alle circostanze. Il buon senso ci sia di guida nella valutazione di ogni cosa e ci dia, di volta in volta, per ogni male l'efficace rimedio.

A proposito dell'autogoverno didattico, che solo in sede teorica si suole disgiungere da quello disciplinare, accettando quanto premesso, possiamo concludere che i nostri scolari liberamente vorranno tutto quello che vogliamo noi se sapremo destare il vivo interesse per ciò che ci sembra utile alla loro formazione.

Si è cercato, in questa relazione, di interpretare assai fedelmente il pensiero di tutti i colleghi.

Tramonti di Sotto, li 3 febbraio 1948.

Bidoli Riccardo
Corrado Pasquale
Marmai Bidoli Angela

NOTE SULL'AUTO-GOVERNO

Auto-governo, cioè forma di ordinamento didattico e disciplinare che, puntando decisamente sulla libertà e autonomia di ogni singolo alunno, presuppone una coscienza libera, dotata d'un senso vivo d'umana dignità, d'amor proprio, di responsabilità. Con l'auto-governo, l'imposizione, la coercizione dovrà essere bandita dalla scuola: al posto di queste dovrà sorgere la « libertà disciplinata », che è autonomia e responsabile collaborazione, che è liberazione da ogni forma di schiavitù interiore e che si può esprimere in parole povere con l'espressione: « pensare con la propria testa, agire con la propria volontà ».

L'auto-governo è quindi una concezione bellissima, ma che non è tanto facile raggiungere, secondo anche il parere di insegnanti provetti: soprattutto per questo, per il pericolo che non degeneri in licenza, o in ribellione; quella libertà che si dovrà coltivare, dovrà essere solo quella indispensabile allo sviluppo della personalità dell'alunno. (Ed è tanto importante il rispetto della libertà del fanciullo, che è necessario certe volte dargli l'illusione di essere libero, anche quando in realtà è guidato senza parere a far quel che deve, mercé un complesso di occupazioni abilmente predisposte).

Come ci si potrà avviare allora

verso questo **auto-governo?**

Secondo le mie radicate convinzioni e secondo la mia esperienza didattica, solo un'educazione fondata sui principi cattolici potrà giungere allo scopo, perchè è solo in virtù dell'insegnamento religioso, della conquista pratica della vita cristiana che il carattere può attingere alle forze soprannaturali che consentono alla volontà di compiere le più sublimi ascese ed è solo in conseguenza dell'educazione religiosa che si può formare una salda coscienza morale (Teoria dell'Educ. - Laberthonnière). E quando la coscienza morale sarà formata, allora l'alunno potrà cominciare ad auto-governarsi.

Del resto l'importanza del fattore religioso viene riconosciuta nella premessa dei programmi, laddove è detto: « L'educazione del carattere trovi il suo coronamento e il significato più alto nell'applicazione dei principi e precetti religiosi, i quali costituiscono il contenuto essenziale ed universale della coscienza umana ».

Ponendo come punto di partenza il fattore religioso, e, venendo al lato pratico, l'auto-governo dovrà essere inteso nella duplice forma didattica e disciplinare insieme. Interessantissimi articoli su questo problema ha pubblicato e continua a pubblicare Giorgio Gabrielli sui « Diritti della Scuola », mentre sono altrettanto interessanti e ricchi di esperienza didattica, quelli che ha pubblicato Maria Magnocavallo su « Scuola Italiana Moderna ».

Superando quelle che « G. Gabrielli » chiama « artificiose barriere », cioè forza dell'abitudine, io cerco di dare un'impostazione al lavoro scolastico, sempre più rispondente alle nuove concezioni e alle mie convinzioni.

Non deve la classe trasformarsi in plotone: braccia conserte, fate quello che dico io, scrivete quello che detto, ripetete tutte la stessa lezione e così via. Non dico che non sia necessario certe volte far-

lo, ma non come regola.

Per esempio nella seconda classe femminile di quest'anno in qualunque momento del lavoro scolastico, lascio libera l'alunna quando se ne sente il bisogno di fissare delle idee sul « Quaderno dei Miei Pensieri » continuazione di quello iniziato in prima col metodo globale. Naturalmente questo stimolo a scrivere glielo faccio nascere. E così trovo un contributo notevole per il profitto della Lingua Italiana.

Nell'aritmetica orale lascio agli elementi ritenuti idonei l'incarico, per es. di interrogare le compagne sulle caselle della moltiplicazione. E quale senso di superiorità e di impegno per le alunne prescelte a turno a controllare il profitto delle altre! Vi è così lo stimolo a studiare di più per poter poi assolvere degnamente il compito assegnato.

E fin d'ora, fin dalla seconda classe mi preoccupo di indurre le alunne da sole alla **scoperta della regola**. Non faccio mai ripetere meccanicamente. La Storia, la Geografia, le Scienze, si risolvono in una piacevole conversazione. Perchè ciò che dà il vero profitto al lavoro scolastico, non è il cumulo di nozioni impartite, ma quanto alla conquista del sapere ha collaborato direttamente l'alunna, quanto cioè quelle nozioni ha fatte sue, stimolo a nuove ricerche e a nuove conquiste.

L'importante è che l'alunna non abbia a memoria un dato numero di notizie (quanto presto dimenticate!) ma che abbia acquistato il desiderio di conoscere, l'amore allo studio, l'abito all'osservazione, alla riflessione. E per giungere a ciò vi è tutto un insieme di accorgimenti, che nascono quasi giornalmente, che sono frutto della nostra arte educativa e questa lo sappiamo in quanto arte non ha leggi e metodi di carattere generale.

Quanto esposto dal lato didattico; dal lato disciplinare vi sono gli incarichi di fiducia, che vengo disimpegnati con sacro zelo.

Le alunne organizzate in gruppi hanno le loro capo-controllo pulizia, le loro capo squadra per l'ordine all'ingresso, nei corridoi, per la strada. Vi sono ancora altre mansioni: le addette alla cura delle piante, le addette a spolverare, alla sistemazione generale della classe, a non far mancare l'inchiostro nei calamai, ecc. Tutti gli incarichi di fiducia però a nulla servirebbero se avessimo la pretesa di trasformarli in mansioni da compiere per far piacere a noi maestri o al Direttore. Queste formazioni disciplinari devono essere sentimento e convinzione, se vogliamo che si trasformino in condotta abituale.

Inoltre il sistema disciplinare delle squadre, sempre nelle classi superiori con il senso di agonismo che suscita (per il desiderio di far guadagnare punti alla propria squadra) può darsi che faccia subentrare negli alunni allo spirito di emulazione il desiderio di sopraffare creando antipatie, risentimenti e animosità e trasformando la scuola in un campo di sport (così afferma anche Giovanni Modugno). Quindi molta avvedutezza in materia e discrezioni.

Con una quinta mista, due anni fa, ho ottenuto ottimi risultati; seguendo l'auto-governo, ma attuandolo in una forma moderata, quella che ritenevo più adatta allo scopo: gli alunni liberi di proporre o scegliere determinati temi o problemi, di dedicarsi a lavori per i quali si sentivano più trasportati. Le possibilità personali sfruttate

al massimo (avevo perfino il dattilografo) gli incarichi di fiducia di carattere disciplinare di mutuo insegnamento intesi sempre nel senso di collaborazione e di rispetto reciproco.

Ed è così che facendo acquistare agli alunni questa certezza del proprio valore e delle proprie possibilità, coltivando lo spirito di iniziativa, lo spirito di responsabilità, formandone la coscienza interiore nella chiara visione dei principi cristiani, si coltiva la libertà e la disciplina insieme.

Concludo. Mai, come nell'auto-governo si rende però necessario da parte dell'educatore di parlare all'alunno prima con l'esempio, che con la parola.

L'alunno deve avere grande stima in noi, assoluta fiducia sotto ogni punto di vista.

Scrivo un grande pedagogista (il Foester): «L'auto-educazione dell'educatore è d'importanza fondamentale: ogni vera disciplina è fondata in sostanza sull'auto-disciplina di chi comanda».

Nella pratica della vita quotidiana, in ogni occasione, se vogliamo che la nostra autorità abbia efficacia è cioè si eserciti sull'alunno senza offendere ed umiliare la personalità di lui, controlliamo se quanto si chiede, è quanto noi stessi pratichiamo.

E cerchiamo di trasfondere sempre nella nostra opera educativa quell'amore costante ed appassionato, che può essere solo frutto della nostra salda fede cristiana.

SCUOLA DI RIVIGNANO

Insegnante: CLARO DI MARCO

La funzione della scuola non può essere definita se non viene definito il problema educativo, che nell'età attuale si concreta nei rapporti tra cittadino e società, dal-

l'osservazione di tale rapporto risulta che il cittadino non è più il privato cittadino, affermantesi nella sua pura individualità, ma il cittadino persona, ricco di una di-

gnità che si realizza nei suoi compiti sociali, e che collabora nel vivo organismo dell'opera di tutti, nella società.

Ora, considerato l'uomo come realtà operante nella società, la scuola deve necessariamente essere considerata come scuola operosa di cittadini che però fanno già parte della vita sociale, e che, quindi, si investono dei suoi compiti. Lo scolaro che si prepara a produrre già inizia il suo processo produttivo, già produce, si prepara alla vita già vivendo, si educa ad essere cittadino già essendolo.

La scuola che viene definita, pertanto, come « palestra di cultura » e anche « maestra di vita » richiede al termine di essa un salto nella vita e si rivela come staccata dalla vita, o almeno un momento anteriore ad essa.

Una tale scuola parrebbe quella intesa dall'autore della nota sull'autogoverno apparsa sul n. 3 del Bollettino (pag. 17), anche se il superamento di essa sia il fine dello scritto.

Infatti per sfuggire alla ormai superata posizione della scuola tradizionale o « dittatoriale », alla scuola del subire, del maestro unico soggetto ecc., sembrerebbe sufficiente considerare la scuola come « comunità sociale » nella quale l'autogoverno è la fiamma vivificante e la scuola si trasforma così in una piccola società, che è però, a detta dello stesso autore, immagine ed esigenza viva e sentita (ma sempre immagine!) sul modello di altre maggiori comunità.

La scuola così intesa, ad una superficiale considerazione, può entusiasmare, ed il problema dell'educazione sociale credersi superato, ma l'approfondita osservazione trova sì una società scolastica perfetta nel suo essere che funzionerà a meraviglia, ma resterà avulsa dalla società vera alla quale ella in-

tende preparare e di cui sia maestro che alunno fanno attualmente parte e che nessun modello per quanto vivo e sentito potrà sostituire. La differenza potrebbe sembrare minima o solo di termini, ma invece è anche sostanziale, perchè se da un lato abbiamo un dualismo tra scuola e civitas, dall'altro abbiamo solo la scuola che è civitas (la scuola che è immagine della società e la scuola che è società).

Il ragazzo, che, come appartenente alla società, è già un cittadino, viene a scuola per adempiere la sua funzione sociale (preparazione alla produzione) come il babbo sotto altra forma adempie la sua.

Lo studio deve essere vissuto quindi come lavoro, e con la relativa responsabilità produttiva che oggi troviamo più nell'officina che nella scuola. Avremo sì tutta una impostazione scolastica creata dai ragazzi, democraticamente quindi, e l'educazione all'autogoverno deve esserne la base, ma non consideriamo la nostra scuola un settore a sé della società, bensì un momento di essa, una delle ruote dell'organismo sociale che ingrani la vita della scuola nella vita della società stessa in modo che la classica distinzione fra scuola e vita venga annullata, poichè la scuola in quanto realtà operosa risulta come vita, e la vita per la sua ansia continua di una più alta meta risulta come scuola. Lo scolaro a scuola e a casa si sentirà sempre un cittadino collaborante, identificherà scuola e vita perchè alla base di ambedue troverà l'autogoverno, la vera, intima e profonda eticità sociale.

Così non lo avremo solo educato alla vita ma gli avremo fatto vivere la vita, ed evitato che la comunità sociale della scuola sia per lui una semplice palestra o anche solo una maestra di vita, ma sia la vita stessa.

SCUOLA UNICA PLURICLASSE

Dalla relazione sulla Scuola unica pluriclasse, letta dall'Ispettore Banal nella "Settimana della Scuola" di Rovereto, togliamo il seguente questionario. Invitiamo gli insegnanti a leggerlo, a meditarlo e a mandarci le loro osservazioni, per farne oggetto di discussione.

1. - L'organizzazione e il governo della scuola pluriclasse presentano difficoltà tali da richiedere uno studio particolare e specifico?

2. - La direzione della scuola pluriclasse forma un problema a se, o può essere conglobata colla direzione della scuola monoclasse?

3. - E' necessario che l'insegnante di scuola pluriclasse abbia una preparazione specifica? Che cosa si potrebbe fare a tale riguardo?

4. - Quale orario si ritiene più adatto al buon funzionamento della scuola pluriclasse? E quale calendario scolastico (agevolazioni estive per le classi IV. e V. e soppressione delle vacanze invernali)?

5. - E' ritenuto opportuno e giovevole lo studio di particolari orari didattici per la pluriclasse? Quali dovrebbero essere i criteri di concezione e di attuazione di tali orari?

6. - E' ritenuta opportuna o meno la preparazione di speciali programmi didattici divisi per cicli e coordinati per tutte le materie d'insegnamento e per tutte le classi, seguendo il principio dell'unità didattica e dell'autogoverno, per tale tipo di scuola?

7. - E' ritenuta o meno opportuna la preparazione di speciali libri di testo per la pluriclasse, che servano per più classi, o per

gruppi di classi, o che coordinino almeno la materia con senso di continuità dalla prima all'ultima classe? (Si tenga presente al riguardo che la diversità e la frammentarietà dei testi creano spesso difficoltà all'organizzazione del lavoro comune per gruppi di alunni, e alla collaborazione fra le varie classi. Per le scuole di campagna è un inconveniente anche dover cambiare tutti gli anni il libro di lettura e il sussidiario, mentre un unico libro, compilato per più classi (gruppi di alunni) potrebbe servire per più anni).

8. - Con quanti scolari si ritiene necessario sdoppiare la scuola unica?

9. - E' giovevole alla frequenza e al profitto il mantenere la ripetenza delle classi II., III. e IV. con svolgimento del relativo programma in due cicli, e il concedere invece agli scolari delle classi IV. e V. l'esonero dalla frequenza scolastica, per i lavori agricoli, nei mesi di maggio e di giugno?

10. - Quale opera di agevolazione potrebbe essere svolta dallo Stato, dalla Provincia, dai Comuni a vantaggio delle scuole uniche pluriclassi, e per invogliare gli insegnanti a dedicarvisi (edilizia scolastica, alloggi per gli insegnanti, campicelli sperimentali, materiale e sussidi didattici, biblioteche, arredamenti, fornitura di testi e di requisiti scolastici agli alunni ecc.)?

GLI AUTORI DEL MESE

M. CASOTTI: «Didattica»

CASOTTI: DIDATTICA, p. 2^a. «La Scuola Editrice». Brescia. Pp. 216. L. 330.

In questa seconda parte il Casotti esamina la didattica dei vari insegnamenti estendendosi soprattutto su quello della lingua italiana. Il substrato teorico appare raramente, poiché, di solito, ci si trova presenti a rielaborazioni di esperienze vissute nella scuola elementare e nella scuola media. Per questo lo studio del libro presenta innegabili caratteri di grande utilità soprattutto come base di discussione. L'insegnamento religioso è concepito non come una fumosa spiritualità che appaghi il sentimento, ma come una pratica di vita vissuta secondo i dettami della Chiesa cattolica. Il metodo attivo integrale viene così illustrato: a) il maestro circonda l'argomento da studiare, dandone una spiegazione sommaria; b) gli alunni ricercano materiale per la discussione dell'argomento: immagini, illustrazioni, narrazioni di fatti che includano l'applicazione di precetti della Chiesa; descrizioni di riti religiosi, ecc.; c) conversazione in classe sul materiale raccolto; d) esposizione riassuntiva del maestro che solo ora può fare la vera lezione. La lezione viene utilmente integrata da letture individuali di libri e riviste e dall'osservazione degli alunni su fatti concernenti altre materie, concretizzati in giudizi e valutazioni. Giustamente osserva che «Il ragazzo che s'annoia e soffre durante l'insegnamento religioso per opera di maestri che sdegnano la pedagogia e regolano ogni cosa con punti e lezioni ripetute a grammofono in serie; questo ragazzo riverserà, più tardi, sulla religione quello che fu l'errore di un maestro, cioè detesterà l'una come ha detestato l'altro: sarà, cioè, maturo per diventare un anticlericale e un senza Dio». La verità religiosa è così possente nella sua irradiazione soprannaturale, da trarre a sé le anime per amore quante volte,

nell'insegnamento del maestro tralucca, vivendovi per la grazia santificante, Gesù. Passando alla lingua italiana esamina criticamente i metodi, alfabetico, fonico, delle parole normali, globale. La maggior parte dei metodi moderni s'accorda nel far partire l'alunno da uno schema grafico rigorosamente definito. Kullmann e Hulliger prendono per base la scrittura a stampatello: e sfruttando le curve e le rette dell'alfabeto stampato, conducono, gradatamente, l'alunno a una scrittura corsiva personale. Il Marcucci capovolge la prospettiva e ci dà il sillabario e il primo libro di lettura stampati in corsivo. Per ottenere il corsivo il bambino appoggia la lettera ai bordi di un quadretto, servendosi del quaderno quadrettato. Così l'alunno raggiunge la scioltezza di mano occorrente per tentare una sua scrittura personale. Segue un inquadramento storico della didattica del comporre dal Lambruschini agli idealisti, ai divulgatori della scuola attiva, soffermandosi soprattutto sui metodi usati dal Payot e dal Porinot. I punti fermi per la composizione sono così fissati: a) la parola dev'essere sempre l'espressione di un pensiero realmente pensato dallo scolaro; b) è necessario che il fanciullo veda e senta le cose di cui parla; c) la schedatura delle parole nuove sostituisce l'inutile e pesante brutta copia. Circa la scelta dei temi elenca i seguenti criteri: a) storia della mia vita, attuato dall'Agosti che fissa i seguenti temi: il mio primo ricordo, la prima infanzia, la seconda infanzia, le malattie che ho avuto, i premi che ho avuto, i castighi, atti di coraggio, grandi avvenimenti pubblici che ricordo, ecc.; b) diario dialogato, consiste nel prendere due alunni come interlocutori su un determinato argomento, alcuni alunni trascrivono le singole battute e infine si fa la redazione collettiva del copione, facendo precedere ogni battuta dal nome dell'interlocutore; c) il giornale: gli alunni a turno scri-

vono le loro impressioni su lezioni o fatti avvenuti in classe o fuori e danno a queste stesure il carattere del giornale, poichè sovrintende alla distribuzione degli argomenti un apposito comitato di alunni; *d*) il bollettino: raccoglie descrizioni di avvenimenti locali e nazionali, avvenuti durante la settimana o la giornata.

Anche qui vi è un comitato di redazione; *e*) il quaderno di vita, nel quale ogni scolaro raccoglie tutto quello che ha trovato di interessante: ritagli di giornale, illustrazioni, accompagnate da riflessioni e disegni; *f*) interpretazione delle immagini: si presenta una immagine in fotografia o riprodotta e s'invitano gli alunni a descrivere le loro impressioni; *g*) corrispondenza interscolastica: consiste nello scambio di osservazioni e di ricerche fatte tra alunni di classi situate in località distanti tra loro; *h*) comporre libero: non viene fissato il tema, ogni alunno scrive su un argomento da lui liberamente scelto; *i*) esercizi di riproduzione, d'imitazione, di trasposizione: lettura di un breve brano e immediata trascrizione la parte degli alunni di ciò che ricordano del brano letto; confronto con l'originale, riscontrando lacune e dimenticanze. L'imitazione è la rielaborazione di letture che hanno colpito la fantasia dell'alunno. La trasposizione è la composizione di un brano analogo ad altro brano già esaminato, ma che deve dare esteticamente effetto diverso. L'unica grammatica che serve al fanciullo è la grammatica attiva e costruttiva. La grammatica non si deve studiare solo analiticamente, pezzo per pezzo; ma sinteticamente, cominciando da un brano letto che si decomporrà via via in paragrafi, periodi, proposizioni, parole. Questo vuol dire che la grammatica deve essere molto aderente alla lettura e, specialmente, alla lettura di brani aventi vero valore artistico, che colpiscono fortemente la immaginazione del fanciullo. La grammatica perciò deve essere sempre dominata dalla stilistica. Così gli studi di vocabolario e le ricerche su famiglie di parole debbono essere poste in relazione al comporre, per quella stessa ragione per cui all'impasto di colori sulla tavolozza segue da parte dell'allievo pittore la pittura effettivamente eseguita. La let-

tura rappresenta il mezzo più agevole e sicuro per fare del buon attivismo. La lettura può essere: *a*) didascalica, fatta allo scopo di acquistare determinate cognizioni (libri di testo); *b*) estetica, di prima impressione e di approfondimento (libro di lettura); *c*) lettura ricreativa assimilativa personale fatta dal ragazzo fuori della scuola (libri della bibliotechina). Bisogna esigere che lo alunno riassuma quello che ha letto, facendosi aiutare dai compagni dove è incerto, e che esprima un suo giudizio sul contenuto della lettura. La spiegazione di parole sia fatta prima della lettura e non dopo per permettere la comprensione immediata del brano letto. Il disegno è la forma più spontanea del linguaggio infantile, va stimolato e incoraggiato, sviluppando soprattutto la copia direttamente dal vero. La correzione deve essere fatta con tatto, facendo rilevare le imperfezioni e invitando l'alunno a eliminarle con opportuni consigli. La spontaneità non deve mai uccidere la tecnica, nè viceversa. Il canto è un utile sussidio per l'educazione. Illustra il metodo Dard. Passa quindi in esame i vari concetti di storia. L'insegnamento della storia segue il metodo estetizzante quando presenta il fatto storico sotto un alone di poesia, traendo spunti da miti e leggende; segue il metodo tecnico-pratico quando impernia su questo insegnamento tutti gli altri (Decroly). I due metodi è bene che si integrino e il sussidio migliore è sempre l'esplorazione di località famose e in mancanza di questo la ricerca personale secondo il criterio indicato per la religione. Non si trascuri mai il riflesso morale e religioso del fatto storico. La storia è la materia che offre maggiori occasioni per studiare, indirettamente, la personalità dello scolaro. La geografia sta didatticamente in intima correlazione con la storia: è l'associazione nello spazio, del mondo che si presenta allo scolaro, dalle quattro mura della casa paterna via via alla vastità del territorio nazionale e fino ai più reconditi luoghi del mondo sconosciuto. La esplorazione dell'ambiente circostante costituisce l'esperienza senza della quale nulla si può fare; i fatti lontani costituiscono l'elemento fantastico, poetico, avventuroso che riempie

di calore e di fascino le nozioni apprese. La geografia va insegnata con la pianta della scuola in una mano e un romanzo d'avventure nell'altra. L'insegnamento delle scienze ha una importanza fondamentale; si deve svolgere cominciando dall'osservazione degli esseri che ci circondano per salire, man mano verso fenomeni sempre più astratti: fisica e matematica. Una lezione di scienze consiste: a) raccolta di materiale fatta dagli alunni; b) elaborazione, sistemazione e discussione su questo materiale; c) conclusione della discussione. Il materiale: oggetti, fotografie, illustrazioni, disegni, ritagli, è raccolto in grandi buste, cartelle o cassette. Si forma così un piccolo museo che ha il merito di essere vivo e perciò strettamente legato all'alunno che si sente partecipe della conquista scientifica. Tra le opere sussidiarie di que-

sta materia si segnalano: la cucina, il campicello scolastico, il bollettino meteorologico, l'allevamento degli animali domestici, l'azienda, i cicli di osservazione, i complessi di oggetti, le letture di divulgazione scientifica. Il numero deve nascere dall'esperienza del fanciullo e il calcolo deve prodursi nell'analisi stessa del numero. Il problema, per essere utile, deve nascere dalle condizioni reali nelle quali vive il fanciullo. Un vero problema deve lasciare la massima libertà nel suo svolgimento, sia nel modo di impostarlo, sia nel modo di eseguire le operazioni; deve stimolare lo scolaro a inventare lui altri problemi simili finché si giunga prima o poi al compito libero d'aritmetica. Un difetto dell'insegnamento elementare dell'aritmetica è la sua scarsa connessione cogli altri insegnamenti.

I. MOLNAR: «I ragazzi della via Pal»

F. MOLNAR - *I ragazzi della via Paul*

Nel libro di Molnar noto nei protagonisti le virtù che vorremmo praticate dagli adulti: il senso di giustizia, di disciplina, del dovere sentito fino al sacrificio della vita, l'obbedienza alle leggi morali e militari, nonché una conoscenza della tattica di guerra, che non credo possa essere così nota a ragazzi.

Commuove la generosità nel perdonare le offese e gli errori, nel difendere il traditore per non farlo cadere nella stima del padre e non umiliare l'amor proprio di quest'ultimo, il ravvedimento del colpevole e la viva volontà di redimersi.

Ammirevole la formazione morale del ragazzo esile e malaticcio che compie in ogni circostanza più che il suo dovere, con slancio, con fermezza, con generosità, che pure agognando a un grado e presentando di meritargli, non esige tale riconoscimento e solo si addolora se le circostanze lo rendono agli occhi dei compagni immeritevole o vile.

Generoso l'atto del vincitore che riconosce il valore del vinto e gli rende gli onori.

Incomprensibile e strano invece il disinteresse delle famiglie per i figli, che sono liberi del loro tempo e per nulla vigilati e difesi.

Libro che si legge volentieri, dove le figure di questi ragazzi si stagliano vive dal quadro con la loro umanità già cosciente dei doveri che la vita, la società, la Patria impongono, fresche pagine che pur trattando di vicende fanciullesche, avvincono la nostra attenzione fino in fondo... ma che, per lo spirito di militarismo di cui sono pervase, non darei in mano ai nostri ragazzi, così pronti ad eccitarsi.

Tutti i valori morali che quivi sono posti in risalto: lealtà, senso del dovere, generosità, cameratismo, li vorrei trasportati in altro campo, dove cioè non siano mossi dallo spirito della conquista, dal desiderio di sopraffazione di un dato gruppo di individui per togliere con la forza un bene da altri acquisito, ma nella pacifica esplicazione di essi, per collaborare a un bene comune, per una società ove ognuno si senta allo stesso tempo protetto e protettore, in cui le insidie, le violenze, l'odio e le ven-

dette siano ignorate.

E questo gioiello da dare ai nostri ragazzi noi lo possediamo. Cuore, ritorni fra le mani dei nostri figli.

Nei racconti mensili ove le virtù patrie, civiche e familiari sono esaltate, essi troveranno quella miniera

che darà gemme purissime, senza incrinare l'anima fanciulla con la prospettiva di lotte, che trasportate dalle posizioni infantili a quelle della società e delle nazioni, preparano le conflagrazioni di popoli, che tante sciagure materiali e morali lasciano in eredità.

Concorso a premio

A conclusione della «Settimana della scuola» che, ad iniziativa del Provveditorato agli Studi, si è testè svolta a Udine, il Provveditorato agli Studi stesso avverte di aver bandito — con scadenza alle ore 18 del 31 agosto 1948 — un concorso, libero a tutti, dotato di un unico premio dell'importo di L. 30.000 (trentamila) che sarà assegnato a quella persona o gruppo di persone, che, secondo il giudizio insindacabile di apposita commissione, entro il termine suindicato avrà presentato la migliore proposta di «Ordinamento Didattico e programmi di studio per le tre classi elementari successive alla quinta, con riguardo alle situazioni di confine di questa Provincia e alle esigenze artigianali e delle correnti emigratorie del Friuli».

I lavori dovranno essere dattilografati e presentati, in busta chiusa, al Provveditorato agli Studi di Udine (Viale L. Moretti, 2) contrassegnati da un motto che dovrà essere ripetuto in altra busta chiusa, contenente il nominativo e l'indirizzo dell'estensore del lavoro.

Successivamente sarà resa nota la formazione della Commissione che esaminerà i lavori.

Il premio sarà conferito all'inizio del prossimo anno scolastico.

ESPERIENZE di MAESTRI ATTRAVERSO LE RELAZIONI

SCUOLA DI CORDENONS

Insegnante: RINA BAZZARA COSANI

Il prof. Casotti, nel suo libro « Didattica » scrive sulle difficoltà che si incontrano nell'avviare il fanciullo al componimento e di come gli riesca difficile richiamare le idee in rapporto all'argomento, metterle in fila ordinata, dar loro quella forma chiara che dovrà comparire sulla carta. Fa notare ancora che sovente quando il fanciullo va per scriverle, le sue idee sono fuggite perchè non sopportano di essere obbligate a una forma grammaticale.

Tutti concordiamo nel dichiarare che il progresso nella lingua italiana è faticoso e lento; mentre il fanciullo apprende facilmente le altre nozioni, non riesce con la stessa facilità ad esprimere le idee in forma corretta, ad usare i vocaboli nel loro significato, ad applicare le regole grammaticali. Durante la mia lunga esperienza scolastica mi sono convinta che la causa dei difetti riscontrati nell'uso della lingua, bisogna ricercarla nell'imprecisione e nel disordine delle idee che non son come dovrebbe essere una conquista dell'intelletto, ma della memoria e negli scarsi e poco adatti esercizi orali e scritti fatti per esprimerle.

Difetti di base e d'impalcatura, dunque, nelle prime classi.

La lingua è un processo che si svolge col pensiero e da questa relazione corrisponderanno ad errori di pensiero, errori di forma e perciò anche di giudizio e di ragionamento quasi sempre dovute a osservazioni ed analisi poco accurate ed a nozioni affrettate ed imperfette.

Bisogna allora che queste siano curate al massimo per ottenere

precisione, chiarezza e ordine nelle proposizioni e nel discorso. Fin dalla prima classe, il fanciullo deve imparare ad esprimere il suo pensiero; ogni sua parola espressa sia il risultato di una idea ben chiara; ogni proposizione un giudizio esatto; ogni periodo un ragionamento o una serie di pensieri aventi fra loro rapporto.

Non si deve far scrivere nessuna parola se non si è fatto conoscere il suo significato e senza trovare il suo giusto posto nel discorso. Le lunghe filze di nomi su difficoltà fonetiche ed ortografiche lasciano il tempo che trovano; diventeranno invece patrimonio di idee e vere composizioni se ogni parola formerà un pensiero anche se espresso con il disegno. Esercizi sistematici dunque che avranno sviluppo maggiore nelle classi successive.

Non bisogna stancarsi di abituarlo il fanciullo ad esprimere il suo pensiero in tutte le forme possibili come avviene nella vita pratica, a sviluppare lo spirito d'osservazione e la riflessione, ad arricchire la propria mente di idee chiare ed a tradurle per iscritto con uno sforzo personale quando si avrà la completa associazione delle idee con la loro espressione ortografica bene impressa nella mente. La scelta di frasi che si fanno scrivere comunemente a mezzo del dettato ortografico a nulla giovano. Sono invece di aiuto prezioso, la sistematica e non saltuaria formazione di proposizioni e concetti, per mezzo dell'autodettato.

E' necessario insistere molto su questo. I risultati ottenuti sono

stati sempre superiori all'aspettativa. Non bisogna travasare le idee e le difficoltà, ma guidare il fanciullo a scoprirle ed a conquistarle. Così, per gradi, di difficoltà in difficoltà potremo ottenere la correttezza ortografica e dare una solida base su cui appoggiare le cognizioni future.

La difficoltà di richiamare le idee in rapporto all'argomento è dovuta allo scarso esercizio, a stimoli ed incoraggiamenti fiacchi e anche ad argomenti poco adatti. I compiti devono essere tratti dalla vita dell'alunno, dall'ambiente in cui vive e dal mondo che lo circonda. Egli non deve fingere o cercare pensieri che non sente.

Noi daremo al fanciullo l'incoraggiamento a dire la propria idea senza imporre la nostra; susciteremo commozioni e sentimenti; destineremo la curiosità e l'interesse senza affrettare o forzare la sua mente conducendolo senza sforzo a dire i risultati della sua impressione.

Si cerchino soggetti interessanti, stimoli forti, colorature vivaci, si suscitino animazione e brio: tutti i fanciulli avranno qualcosa da dire e scriveranno con facilità e con diletto.

Per vincere questa difficoltà di espressione, faccio ogni settimana del componimento orale e scritto alla lavagna. Tutti gli alunni cooperano. E' un gara di percezioni, di immagini e di sentimenti. Intervengo solo per guidare, ordinare, indirizzare, risvegliare idee. Quanta ricchezza di particolari, quante sensazioni! Ne sono risultati dei veri capolavori.

Le associazioni disordinate sono difficili a vincersi ma non insuperabili. Non bisogna stancarsi di dirigere le varie impressioni, i molti pensieri suscitati da una immagine, da un fatto, da una commozione. E poichè ognuno di essi è fonte inesauribile di idee e sentimenti, è opportuno orientare l'osservazione del fanciullo, sopra un soggetto

possibilmente bene determinato, in modo di rendere le sensazioni più precise e meglio definite. Un campo d'osservazione limitato costringe a concentrare le idee e non permette tanto facilmente di sfuggire al logico ed ordinato procedere delle impressioni.

Per la ricchezza delle idee nello scrivere gioveranno le molte letture. Da esse il fanciullo trae mezzi espressivi che sanno determinare meglio i vari sentimenti e lo attirano con il fascino della loro arte. E' necessario, perciò, scegliere buoni testi e tali da interessarlo ed avvincerlo.

Ogni cosa letta deve essere soggetto di conversazioni, di riassunti, confronti, riferimenti, richiami, di ricerca di parole del medesimo significato e la spiegazione dei vocaboli non deve essere limitata alla sola spiegazione, ma motivo ed esercizio di ricerca di pensieri e concetti che meglio li approfondiscono e che ne ampliano e chiarificano il significato. Così per le poesie o la prosa scelta dati da studiare a memoria o come esercizio di riflessione. Ma soprattutto, le letture devono procurare ore di sereno godimento e di intima comunione fra maestro e alunni. I meno docili e i poco studiosi ci seguiranno con vivo interesse e le fughe intellettuali non saranno possibili. E' una sapiente maniera per scuotere energie sopite e sviluppare idee e sentimenti che hanno bisogno di spinte più energiche e più comunicative e che non tarderanno a procurarci il successo che desideriamo.

Da tutti questi insegnamenti che concorrono alla formazione del comporre, risulta evidente che bisogna abituare ed esercitare il fanciullo, a pensare e a parlare bene; a rendere il patrimonio delle sue idee sempre più ordinato; ad impegnare la sua mente e far prendere parte viva la sua personalità; e volere che il risultato della sua riflessione siano grani della sua e-

sperienza e specchio della sua anima.

Obbligarlo a consultare degli schemi, a seguire una forma speciale, a porre sulla carta composizioni frammentarie a suggerire le frasi più belle per l'inizio e la chiusura del tema, non è composizione: è togliere spontaneità, creare monotonie, ripetizione pappagallesca, perdita di tempo e di coesione nel lavoro.

Il problema dell'ordine e della sistemazione delle conoscenze non si possono realizzare con successo, con l'artificio o con una serie di alienamenti; secondo me, così, si intende di eludere il problema ben più grave e profondo di un ordine ideale che deve cercarsi nella coscienza, nella cultura e nel carattere del maestro. Il maestro appas-

sionato che vive e penetra nella vita dei suoi alunni, sa trovare la strada che lo porterà alla meta e sa che il tutto armonioso della sua opera sta nella sua esperienza, nella sua attività e nella viva ed intelligente organizzazione del suo lavoro.

Il fanciullo deve pensare con la sua testa: le idee, la forma corretta, la ricchezza delle immagini, il dire facile e ordinato, come ho già detto, è un processo che si svolge fin dal primo giorno di scuola e che i fattori che cooperano alla formazione del comporre si sostengono vicendevolmente e devono procedere di pari passo senza debolezze e senza interruzioni.

Così solo i fanciulli impareranno con facilità e con gioia ad esprimere correttamente i loro pensieri.

SCUOLA DI TOLMEZZO Insegnante: CACITTI KRATTER AMELIA

Ho sempre fatto scuola con grande passione.

Sin dal primo momento della mia missione educativa, ho lasciato libero campo alla spontaneità creatrice dell'alunno. Ho messo in prima linea l'attività costruttiva di ogni singolo e l'aiuto reciproco. Ho dato sempre molto credito ai bambini, perchè devo confessare a me stessa ed apertamente che loro, i bambini stessi, mi hanno insegnato come si insegna.

Ho attuato l'unità d'insegnamento stabilendo ogni mese dei centri d'interesse, che davano origine ad innumerevoli centri, coordinati al centro principale: ho considerato ogni argomento come un asse, intorno al quale ho fatto roteare con arte armonicamente, tutte le discipline.

Traggo gli argomenti dall'ambiente stesso solo quando gli alunni medesimi non mi propongono

l'argomento delle lezioni.

Quando quest'anno mi trovai di fronte ad una quinta di elementi... ahime!... ho pensato che era necessario, che scopriessi, studiando il carattere, le attitudini di ciascuno coltivando l'iniziativa, l'attività spontanea, il « metodo ».

Mi accorsi, che c'era affiatamento fra gli alunni ed allora ho pensato al libro « I ragazzi della Via Paal », l'ho esaminato meglio e mi sono chiesta: « E non sarebbe possibile attuare nella mia classe quella magnifica società dello stucco, portandola dal mondo battagliero nel mondo del lavoro? ».

Se fossi riuscita, avrei risolto un fondamentale problema: l'autogoverno, che giudico inscindibile dalla scuola attiva, dall'unità d'insegnamento.

Volevo, che anche i tardi riuscissero a primeggiare in qualche loro attività con l'applicazione della lo-

ro personalità, non volevo che nella mia classe esistessero gli ultimi e i primi.

Dico a priori che sono in pieno contrasto con coloro che affermano che la scuola attiva è solo per gli intelligenti, le mie personali esperienze mi dimostrano precisamente il contrario, se scuola attiva è secondo quello spirito, che intendo io.

Favorisco l'aspirazione viva e spontanea dell'animo dei miei alunni, illumino e sorreggo.

Il miracolo avvenne quando già disperavo.

Ecco come.

Arrivo sempre a scuola accompagnata da alunne di Caneva. Ci avviciniamo ad un gruppetto dei miei alunni, che parlava animatamente. Chiedo:

— Segreti?

— No, Antonino stava raccontando, che al cinema aveva visto l'esperimento di Tomaso Alva Edison.

Milvia esclama:

— Anch'io l'ho visto, Signora Maestra.

Un coro di voci:

— Ci spieghi, Signora Maestra.

Entriamo in classe e dico:

— Vi dirà tutto Milvia, mercoledì, all'ora di tirocinio.

Ho voluto che parlasse in ora di tirocinio, perchè le Signorine vedessero in atto nella scuola esperimenti di metodi nuovi; per persuaderle del credito che bisogna dare al bambino, al suo io, che deve svilupparsi, migliorarsi; perchè comprendano che l'insegnamento è arte; vedano quanto si possa ottenere dalla collaborazione degli stessi alunni. La lezione era importante, difficile, ed io l'affidavo ad una bambina?!... Ma io avevo fiducia.

Ecco l'ora sospirata: la bambina esce disinvoltata dal banco: tutti i compagni attendono... silenzio sepolcrale...

La bimba ha in mano un oggetto. Cos'è? Il compagno Romano a-

veva costruito col legno il primo fonografo ideato da T. A. Edison. Guardo e scorgo su qualche banco degli altri!... Si serve dell'oggetto per spiegare com'era composto e come funzionava il primo fonografo.

Seguo curiosa.

Milvia invita Rui a parlare delle onde sonore... delle vibrazioni... poi Armando a parlare della vita del grande scianziato...

Seguo perplessa.

Invita un compagno a ripetere la lezione, pronta a sorreggere; per convincersi, che i compagni avevano capito...

Passa dal fonografo al grammofo: Lia e Nella s'erano preoccupate tutta la settimana per procurare il grammofo; Elide e Rita i dischi!

Medito seriamente!

Infine suona il disco: « Fratelli d'Italia ». Tutte le voci spontaneamente si uniscono ed io sento nel canto: gioia, entusiasmo; cantano diversamente dagli altri giorni...

Le Signorine ci abbandonano e i bambini propongono il tema: « Dal fonografo al grammofo ».

Scrivono e mi accorgo che sul labbro di ciascuno aleggia un sorriso. E' soddisfazione della lezione ben riuscita, senza il minimo intervento della Maestra? Vorrei che fosse così.

Copiano dal vero: chi il fonografo, chi il grammofo, mentre i dischi suonano.

Al pomeriggio Sillani dice:

— Questa mattina Rui si è dimenticato di dire, che il suono ha la velocità di m. 340 al secondo.

Ecco scaturire un problema.

Lettura dell'insegnante: « Lo sforzo umano nel progresso delle scienze ».

I fanciulli, incitati alla ricerca, si trasformano essi stessi maestri, la conoscenza acquisita non è ricordo mnemonico, ma vita e luce della loro intelligenza.

La mia classe quindi è una società? E a me pareva così arduo

attuare in pratica fra i miei alunni una collaborazione sentita... ed invece... così spontanea da commuovermi. Ecco la mia classe trasformata in un cantiere dove tutti sono compagni di lavoro ed io con loro.

Dopo questa prima lezione gli alunni, entusiasti, mi proposero altri argomenti e non mi offesi quando un alunno disse con la più grande semplicità:

— Signora Maestra, mercoledì Rui ci spiegherà il telegrafo, « facciamo » tutto da « soli ».

Infatti i compagni collaborarono in modo meraviglioso: chi fece il disegno sulla lavagna... chi portò le calamite... chi andò al telegrafo a prendere tanti moduli di telegramma quanti erano gli alunni... chi studiò la vita di S. Morse cercando sui libri... chi costruì la pila... chi studiò a memoria l'alfabeto Morse... chi...

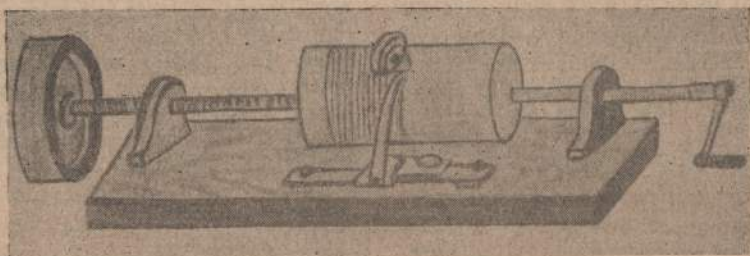
Mi propongo l'anno venturo di tentare l'esperimento su più vasta scala.

Non è risolto così il grave problema della disciplina?

SCUOLA DI TOLMEZZO

Accaino Milvia - Classe V B

« DAL FONOGRAFO AL GRAMMOFONO »



Giorni fa un gruppo di compagni parlavano fra di loro. La Maestra curiosetta, s'avvicina e con lei anche noi: curiosette... curiosette... Chiede:

— Che novità ci sono? Le può sapere la Maestra o sono segreti?

Antonino sorridendo risponde:

— Racconto ai compagni, che ho visto al cinema gli esperimenti di Tomaso Alva Edison, per inventare il fonografo.

Io rispondo:

— Anch'io, signora Maestra, l'ho visto.

I compagni dicono in coro:

— Raccontaci, raccontaci.

La Maestra risponde:

— Piano, piano, Milvia vi dirà tutto mercoledì, all'ora di tirocinio.

Qualche compagno si lasciò il mento quasi non rassegnato ad attendere fino mercoledì.

Dunque dovevo spiegare io... proprio io... che sogno di diventare una Maestra. Ho cercato di prepararmi bene e i miei compagni mi hanno incoraggiata e hanno collaborato con me: sono stati tanto gentili. Rui ha portato la stagnola e Romano, Angeli, Tomaso, Giardinieri hanno perfino costruito in legno il primo fonografo ideato da Edison. Per la lezione ho scelto quello di Vidoni Romano perché era il più grande e il più esatto. Armando Cacitti mi promise che avrebbe parlato della vita del grande scienziato Tomaso Alva Edison. Rui mi promise, che avrebbe par-

lato delle onde sonore, delle vibrazioni, dei corpi sonori. Lia e Nella avrebbero portato il grammofono e Elide e Rita i dischi.

Ecco il sospirato mercoledì! Che batticuore provai, che dolce emozione, quando lasciai il banco per prendere il posto in cattedra... non so cosa provai quando vidi la mia buona e brava Maestra seduta nel mio banco! Io in cattedra e lei nel banco: che sogno! I compagni avevano mantenute le promesse. Nulla mancava. A poco a poco mi riprendo, il batticuore cessa e ad alta voce spiego: i miei compagni mi seguono attentissimi. Non sorridono nemmeno quando davanti al tubo dico: « La scuola è utile ». Mi ascoltano come quando parla la Maestra. Quando parlo delle vibrazioni, ecco Rui che mi viene in aiuto e alla mia domanda: « Chi sa dirmi qualche cosa delle vibrazioni? ». Eccola pronta è una compagna molto timida, ma brava, buona, studiosa. Alla domanda: « Chi sa dirmi qualcosa di Tomaso Alva Edison? ». Ecco Armando Cacitti: un compagno buono, disciplinato.

Egli ci fa capire soprattutto come ogni scoperta costò tanto sacrificio! Per vedere se i miei compagni hanno capito quanto avevo spiegato, chiedo: « Chi vuol ripetere la lezione? ». Vedo molte mani alzate, scelgo Armando Cacitti, che ripete magnificamente bene tutto. Davanti al tubo Armando dice:

— Benvenute, Signorine, nella nostra classe!

Tutti sorridono, anche le Signorine tirocinanti. Io sorridevo contenta... contenta... Dopo aver spiegato come era composto il primo fonografo e come funzionava, ecco che racconto come dal fonografo si passò al moderno grammofono. Tutto è pronto: il disco gira e suona: « Fratelli d'Italia ». Tutti i compagni sono felici: le nostre voci si uniscono al disco e cantiamo... tutti siamo contenti, quanta gioia negli occhi di tutti... non speravo, che tutto riuscisse così bene. Tomaso Alva Edison mi insegna che tutto costa sacrificio e quando sentirò il peso dello studio penserò a lui, ai suoi sacrifici e studierò con più buona volontà.

SCUOLA DI ROMANS D'ISONZO

Insegnante: GRALDI LIDIA

Ho avuto quest'anno una buona quarta dato che dei quaranta dell'anno scorso ben quattordici li ho lasciati in terza e solo due ripetenti ho ricevuto dalla classe superiore. Due ripetenti che, fra parentesi, sono stati la mia croce perché mi ci sono voluti dei mesi per capirli.

Dunque ventotto bambini in tutto.

Tutti pieni di buona volontà. Si trattava di prepararli all'autogoverno e di suscitare la cooperazione delle famiglie che l'anno scorso mi era proprio mancata.

Ho pensato all'inizio dell'anno scolastico che sarebbe stato assur-

do dividerli subito in gruppi. Mi pareva che questo avrebbe ridotto l'autogoverno ad una apparenza priva di qualsiasi fondamento. Io penso che sia impossibile anche per un ragazzo governarsi da solo senza una seria preparazione. Ho curato con un'assistenza continua, con uno studio accurato del carattere e delle tendenze di ogni ragazzo, di preparare dapprima l'ambiente. Sarebbe lungo e difficile dire tutto quello che ho fatto per farli sentire tutti fratelli nella famiglia della scuola, per vincere le piccole invidie (specialmente fra le bimbe) per togliere ai più dotati quelle certe arie di ironica supe-

riorità che si trova già nei ragazzi, e ai meno dotati e ai più poveri quel rancore verso i più fortunati che si manifesta di solito in un'aria di sfrontatezza dietro la quale nascondono quella che possa essere la loro inferiorità. E credetemi mi è stato più difficile togliere a Renato, figlio di un operaio della fornace, quell'aria di sfida dietro la quale cercava di nascondere la consunzione dei suoi zoccoli e le toppe dei suoi calzoncini, che portare alla semplicità quei quattro fortunati che vengono a scuola con la penna stilografica e con i libri ben foderati dalle mamme premurose.

Li ho trattati sempre da uomini i miei scolari. Li ho chiamati a decidere con referendum su tutte le cose che si dovevano fare, mi sono interessata per metterli in corrispondenza con ragazzi di scuole lontane e un po' alla volta li ho visti più maturi per tentare l'esperimento.

Verso la fine di aprile ero a buon punto con il programma e ho creduto di potermi buttare nella prova pensando che se anche non fosse riuscita non ci sarebbe stato nulla da perdere.

Ho lanciato l'idea che sarebbe stato bello se si fossero incaricati loro di pensare a tutto quello che si dovesse fare a scuola.

Ho suggerito che per non creare confusioni si potevano dividere in piccoli gruppi e ogni gruppo avrebbe potuto incaricarsi d'una materia. Poi hanno fatto tutto loro. Per ogni materia c'è un gruppo e il gruppo indaga sulle preferenze e sulle deficienze della classe. Nel gruppo dell'aritmetica si trovano la migliore e la più tarda in quella materia, assieme ad altre due.

E bisogna vedere le lezioni che mi preparano! Fra tutti i gruppi c'è un grande accordo. Ogni scolaro può rivolgersi a un gruppo e dire il suo parere che viene sempre tenuto in considerazione. Li sento molte volte durante il riposo o al momento dell'uscita, mentre si

scambiano le loro idee.

Sembra un cantiere la mia classe. Io non so da dove tirino fuori tutti i libri che mi portano a scuola. Ogni giorno c'è qualcuno che rinunzia ai giochi in cortile per sfogliare qualche vecchio libro di scienze ricco di illustrazioni o per rendersi conto sull'Atlante della posizione di questo o di quel continente.

L'insegnamento di scienze procede con quello di disegno.

Il gruppo che è incaricato della lingua italiana mi sa perfino combinare delle graziose storielle che servono per il riassunto. Con la storia e la geografia poi mi convincono sempre più che la loro curiosità, il loro desiderio di conoscere non ha limiti. Bisogna vedere gli Atlanti che posseggono, le riviste del Touring, i libri che portano! Un giorno vogliono sapere qualcosa della Francia, un altro si interessano dell'America e mi portano tanto di quel materiale che certo le lezioni non possono non essere interessanti.

Un giorno Luigino è venuto a scuola con un'ampia relazione sull'invenzione della stampa e d'accordo con Luciano ha completato la relazione con un bel disegno rappresentante un torchio. Tutti hanno avuto qualcosa da dire, finché è saltato fuori che Giorgio aveva in casa un vecchio torchio che apparteneva al nonno.

Allora si volle andar a vedere quel torchio e ci andarono e poi all'indomani non finirono più di raccontare.

Insomma il lavoro procede e tutti sono contenti e anch'io sono contenta anche se il mio lavoro, ora che si governano da soli, è molto più pesante di prima. Dovrei scrivere per delle ore per dire tutto quello che i miei bambini sanno fare, per far capire il loro entusiasmo.

C'è poi la corrispondenza interscolastica che ha fatto loro sentire fin dall'inizio dell'anno scolasti-

co che ognuno è una parte importante nel tutto della scuola. Si può capire facilmente cosa vuol dire per un bambino di campagna ricevere una lettera da Palermo, una cartolina da Pesaro, vedere su una busta proprio il suo nome e pensare che quella busta viene da tanto lontano. Siamo in corrispondenza con la quarta maschile di Fossombrone (Pesaro) con la quarta maschile di Monreale (Palermo) e con la quarta femminile di Adefio (Bari). I ragazzi si scambiano notizie sulla geografia e sulla storia del luogo, si scambiano fotografie e si promettono magari amicizia per tutta la vita. Naturalmente a casa i ragazzi indagano per avere dai genitori o dai nonni tutte le notizie possibili sul loro paese, osservano quello che accade s'informano di quello che c'è nel capoluogo di provincia e scrivono delle letterine spontanee nelle quali non dimenticano di mettere qualche immagnetta con dediche affettuose.

Poi c'è il nostro giornalino mensile. Il primo numero l'abbiamo preparato in ottobre. Quello l'ho preparato quasi tutto io. Il titolo l'abbiamo scelto con referendum ed è « Parole Buone ». Il primo articolo è un passo del Vangelo e poi c'è un po' di tutto e non mancano le illustrazioni. L'ultimo numero (quello di maggio) hanno voluto prepararlo a casa senza dirmi niente. Hanno nominato Luciano e Giorgio direttori poi si sono divisi in gruppi per scrivere i diversi articoli. Alla domenica sera ogni gruppo ha portato il suo foglietto

in casa dei due responsabili che togliendo, aggiungendo, illustrando hanno messo insieme un bel numero che mi hanno portato a scuola per fare poi le varie copie.

Siccome volevano scrivere il titolo in un modo diverso dal solito, hanno scelto le bandierine per le segnalazioni marittime e poi hanno messo un po' di tutto. C'è persino un articolo sportivo sulla squadra di Romans e un Rebus. E bisognava vedere la loro soddisfazione!

Mi chiedevo sempre cosa potevano pensare le famiglie del nostro lavoro a scuola. Certo volenti o nolenti vi devono partecipare perché sono certa che i miei scolari scatenano vere rivoluzioni in famiglia con le loro ricerche. Ma la prova più sicura me l'ha data l'altro giorno il babbo di una mia bambina, un meccanico. Di ritorno dalla Fiera di Milano si è fermato nel paese di Marconi e di là ha scritto una cartolina indirizzandola agli scolari di quarta. Ecco le parole che vi scrisse.

« Nella ricorrenza del decimo compleanno di Rosanna mando ai suoi compagni questo ricordo dal paese ove visse e ove riposa il grande scienziato ».

Nella cartolina si vede la tomba e il ritratto di Marconi.

Forse al papà di Rosanna è sfuggito qualche sbaglio di ortografia, ma quale sbaglio non si può perdonare a un uomo che sa unire in un solo pensiero d'affetto la figlia e i suoi compagni di scuola?

TARVISIO CENTRALE Scuola pluriclasse unica (Classi: I, II, III, IV)
Insegnante: **WITTES LENHART STEFANIA**

a) Metodo d'insegnamento adottato e risultati ottenuti.

Già da dieci anni insegno in una scuola pluriclasse formata da quattro classi, con orario unico, ed i risultati raggiunti sono veramente

buoni. Naturalmente ho dovuto escogitare prima ed applicare poi una tecnica speciale d'insegnamento per intrecciare abilmente tutti i programmi delle quattro classi in un unico sistema, il quale deve fun-

zionare come gl'ingranaggi di un orologio, e ciò non soltanto durante le singole giornate scolastiche, bensì per tutto il corso dell'anno.

b) Difficoltà incontrate nell'applicazione dei programmi e dell'insegnamento in genere.

Ad onta dei buoni risultati che ho ottenuto nella mia scuola pluriclasse devo rilevare che per raggiungere lo scopo voluto ci sono parecchie difficoltà, non lievi, da superare, e questo specialmente nel primo periodo dell'anno scolastico, durante il quale la prima classe non è ancora in grado di lavorare da sola e richiede un'attività tutta particolare da parte dell'insegnante.

Il maestro che si trova in presenza di quattro classi con esigenze culturali diverse, deve assegnare delle occupazioni autonome a quelle classi, per le quali non è in grado di svolgere la lezione diretta. Evidentemente questo è un problema di non facile risoluzione perchè richiede oltre alla pratica anche molta esperienza didattica e soprattutto una minuziosa preparazione giornaliera del maestro.

c) Notizie sullo svolgimento dei programmi e sugli accorgimenti usati per conseguire le generali finalità che l'insegnamento si propone.

1) Intensità ed esattezza.

La principale nemica dell'insegnamento è la fretta, e perciò mi attengo sempre al sapiente precetto: Imparar meno, imparar meglio; tutte le materie d'insegnamento devono essere assimilate dallo scolaro e non mi accontento della superficiale ripetizione mnemonica, la quale ha carattere puramente transitorio e lascia nell'allievo una grande confusione; le cognizioni fondamentali devono essere chiare ed esatte e rimanere impresse in modo indelebile nella mente dello scolaro.

2) Adeguamento dell'istruzione.

Il programma di una scuola pluriclasse è vasto e vario, ma deve portare progressivamente gli scolari ad un livello mentale di simultanea comprensione.

Tutti gli allievi devono avere la convinzione di essere continuamente guidati, giudicati e sorvegliati da me; procuro di incitare tutti allo studio; dedico la mia attività in modo particolare ai più deboli, ai più restii, affinché siano invogliati ed incoraggiati a lavorare e ad apprendere. Devo stare continuamente in guardia di non cadere nell'errore di occuparmi a preferenza di una classe a scapito delle altre.

3) Universalità dell'insegnamento.

Nello svolgimento dei programmi mi preoccupa sempre che tutte le discipline formino un insieme omogeneo, raggruppato in centri di interesse. Inoltre tutte le materie del programma devono venir convogliate a formare il carattere dello scolaro.

4) Accorgimenti.

Ho introdotto fin dal principio dell'anno il sistema dei protetti e dei protettori; quest'ultimi hanno l'obbligo di sorvegliare tutti i lavori dei più piccoli e di dare loro il buon esempio.

d) Breve programma di tecnica e di didattica secondo il maestro.

A) Programma tecnico.

1) Preparazione dettagliata.

Ogni mattina entrando in iscuola devo sapere esattamente ciò che voglio insegnare in ciascuna delle classi, secondo un piano di lezioni precedentemente preparato.

2) Orario.

Anche l'orario ha la sua importanza, perchè insegna l'ordine e la continuità del lavoro, ma non deve inceppare il libero svolgimento dell'insegnamento, perciò non lo

seguo con rigida pedanteria. Se la mia lezione risveglia interesse il tempo vola; se invece noto segni di stanchezza la interrompo al più presto ed inserisco un canto o un esercizio di ginnastica.

3) Variazione dell'insegnamento.

I. - Lezione in comune con tutte le classi;

II. - Lezione diretta con una classe, mentre le altre classi hanno da svolgere un lavoro autonomo.

Le lezioni svolte in comune sono: la Religione, la educazione morale, civile e fisica; le conversazioni su argomenti vari della vita del fanciullo, quelle sulla Storia, sulla Geografia, sulle Nozioni varie e sull'igiene. Inoltre la lettura, la narrazione, la recitazione, le scenette musicali ed il canto possono venir svolte in comune.

Le lezioni autonome invece sono gli esercizi grafici, la scrittura e la copiatura nella prima classe; poi i componimenti, gli autodettati e gli esercizi grammaticali delle classi seconda, terza e quarta; l'aritmetica figurata in prima classe e gli esercizi di aritmetica e di geometria nella seconda, terza e quarta classe.

Gli esercizi autonomi li scelgo con molta cura perchè devono risvegliare tutta l'attenzione ed il più grande interesse degli scolari affinchè tali esercitazioni diano il massimo profitto e non abbiano il solo scopo di tenere occupato un gruppo di alunni.

4) Periodi ciclici preferenziali.

Per evitare il pericolo di trascurare una classe o l'altra dedico un giorno maggiore attività ad una classe ed in quello seguente alle altre; ma anche nel corso dell'anno seguo questo metodo e divido l'anno scolastico in tre periodi:

il primo, dall'inizio dell'anno scolastico fino a Natale, nel quale mi dedico particolarmente alla pri-

ma classe ed alla ripetizione del programma di prima nella seconda classe;

il secondo, da Natale a Pasqua: svolgo l'insegnamento uniformemente in tutte le quattro classi, perchè la prima è ormai in grado di lavorare da sola;

il terzo, da Pasqua alla chiusura dell'anno scolastico: approfondisco e completo le cognizioni degli allievi di terza e quarta; preparo per l'esame quelli di terza, e per il passaggio alla quinta, in città, quelli della quarta.

5) Rotazione dei programmi.

Tanto l'insegnamento della Storia e Geografia quanto quello delle Nozioni varie lo alterno di anno in anno, in modo che in un ciclo di due anni ho svolto tutto il programma delle due ultime classi.

B) Programma didattico.

Procuro di orientarmi sempre più decisamente verso l'educazione etico-sociale, ponendo in opera fantasia, amore, sapere, lavoro ed arte per raggiungere questo scopo. Per arrivare a questa meta occorre prima di tutto rifare la coscienza e l'anima della nuova generazione attraverso l'insegnamento della Religione, della morale e della lingua materna; secondo: associare le forze della cultura a quelle del lavoro; terzo: preparare il fanciullo in tutti gli altri campi dell'educazione alla futura vita sociale.

1) Religione e morale.

Il punto di partenza sarà sempre una cauta indagine sul sentimento religioso che la famiglia, la chiesa, la scuola, la vita hanno già formato nel bambino.

L'educazione religiosa e morale deve investire tutta l'attività dell'insegnamento, tutta la vita del fanciullo in iscuola e fuori.

2) Lingua italiana.

Anche tutte le altre materie devono in modi diversi educare, ma

specialmente la lingua deve essere l'espressione del sentimento, e deve anche contribuire a formare il carattere dello scolaro; non deve limitarsi ad insegnare soltanto l'uso corretto della parola. La parola è la prima manifestazione dell'intelletto umano ed è questa che porta all'osservazione, alla discussione logica dei vari argomenti e più tardi all'espressione scritta ordinata e corretta dei propri pensieri. Dò grande importanza alla conversazione ed alla discussione; alla lettura espressiva ed alla recitazione; ma non trascuro la conoscenza intuitiva degli elementi grammaticali e della scrittura ortograficamente corretta.

3) Aritmetica.

Altra materia fondamentale è il calcolo, il quale deve educare all'ordine, al ragionamento logico ed alla disciplina mentale. Ciascun alunno deve conquistare le conoscenze aritmetiche con il suo sforzo, reso facile dall'interesse che l'armonia dei numeri sa destare se presentata in modo intuitivo. Insegnando il mondo dei numeri parto sempre da quantità materiali e cose concrete; giungo così attraverso un procedimento adeguato di osservazione a quella astrazione che è il vero fondamento di ogni ulteriore sviluppo nel campo dell'aritmetica. La rappresentazione figurata dei numeri è indispensabile, ma bisogna sapere in ultimo svincolare il movimento del pensiero dalla riproduzione figurata. Ripeto i programmi delle classi precedenti affinché tutta la scolaresca abbia basi sicure e idee esatte per poter progredire nell'insegnamento senza ulteriori difficoltà.

4) Storia, Geografia e Nozioni varie.

Queste materie formano un intimo complesso tra di loro perchè guideranno l'alunno alla conoscenza della vita civile ed illustreranno al fanciullo in forma elementare i rapporti del mondo umano (Sto-

ria) con quello naturale (Geografia e Scienze); esse servono anche all'insegnamento morale risvegliando nello scolaro non solo il patriottismo, ma anche il rispetto e la stima degli altri popoli.

Inizio le lezioni partendo dalla vita del fanciullo in famiglia, in scuola ed arrivo progressivamente da quella sociale del comune fino a quella più complessa della Nazione intera; così passo passo il fanciullo impara a conoscere il mondo in cui vive.

La storia della nostra città, situata in una vallata importante che ha visto il passaggio di vari popoli, a partire dagli antichi romani, fino agli eventi dei giorni nostri è il punto di partenza per il racconto della storia di questa zona ed in seguito per quella della Patria.

Non si tratta di una vera e propria esposizione cronologica degli avvenimenti storici, ma soltanto di uno sviluppo dell'immagine dei principali periodi, e soprattutto di tracciare un quadro generico e chiaro degli usi e dei costumi, facendo rilevare agli scolari la differenza di questi nelle singole epoche nelle quali un dato personaggio visse ed agì.

Attraverso l'osservazione di tutto quanto circonda il bambino nel corso delle differenti stagioni dell'anno gli faccio conoscere la flora e la fauna locale.

5) Disegno e bella scrittura.

Il disegno è la base della scrittura e dell'espressione artistica dello scolaro. Ho una speciale attitudine al disegno ed accompagno e commento lo svolgimento del programma con disegni esplicativi fatti coi gessetti colorati alla lavagna, i quali vengono riprodotti dagli allievi con molto piacere e soddisfazione.

Gli scolari di prima imparano disegnando a scrivere; ad esprimersi graficamente nella lingua ed inoltre il disegno è il fondamento dell'insegnamento intuitivo dell'arit-

metica. Gli scolari delle altre classi invece illustrano i loro compiti e abbelliscono i loro quaderni con disegni ornamentali.

Non tralascio mai di curare la bella scrittura che è un disegno regolato da norme fisse e così pure la chiara ed ordinata riproduzione delle cifre arabe. Una bella scrittura è sempre un segno di rispetto verso il prossimo; mentre una scrittura trascurata non è certamente segno di genialità come tanti al giorno d'oggi si illudono, ma invece è segno di disordine interno ed esterno.

6) Lavoro.

Innumerevoli sono le forme di lavoro che si presentano durante l'anno scolastico all'alunno. Lo scopo principale di questa attività scolastica consiste soprattutto nel far acquistare l'amore al lavoro manuale che educa l'occhio, la mano ed il buon gusto del fanciullo.

E' necessario che le nuove gene-

razioni riconoscano nel lavoro la principale risorsa della nostra economia ed il mezzo più efficace per la rinascita nazionale.

7) Canto.

Il canto serve ad esprimere la gioia di vivere, la lietezza del lavoro, la riconoscenza verso Dio per tutti i doni che ci elargisce.

Nella mia scuola si canta spesso e volentieri, ma procuro di ottenere quella dolcezza e quella morbidezza del timbro vocale che rende il canto piacevole. Inserisco piccoli canti fra le singole materie d'insegnamento; si canta mentre si eseguono i lavori muliebri, e si canta anche durante le passeggiate. Specialmente le scenette musicali sono la gioia della scolaresca e destano un vero entusiasmo. Non manca mai l'ala del canto nella mia piccola scuola. Ricordo sempre il detto: dove si canta troverai un asilo sicuro, perchè gente malvagia non conosce il bel canto.

LIBRI E RIVISTE PER LA SCUOLA

Indicazioni, commenti, recensioni

LA BIBLIOTECA DEL MAESTRO

A. ALESSANDRINI: « La ricerca di sé »

A. ALESSANDRINI: LA RICERCA DI SE'. Ed. « La Nuova Italia ». Pp. 242. L. 250.

L'Alessandrini fu una delle prime ad applicare il metodo psicologico nell'insegnamento, attenuandone le asperità e il meccanicismo. Lo stesso Lombardo Radice recensì questo libro in modo entusiastico sebbene la autrice si scostasse notevolmente dalla pedagogia idealistica. Come introduzione presenta alcuni succinti profili psicologici di alunni e ne deduce che noi possiamo veramente comprendere e affermare che v'è in ogni soggetto normale qualcosa che ricorda i soggetti minorati e v'è in questi, non di rado, qualche potere sostenuto che costituisce, per l'educatore, un punto d'appoggio e presenta, con più o meno continuità, l'efficienza attribuita di consueto ad una forza normale. L'alunno educato con metodo scientifico supera le difficoltà di ogni studio, non sostituendo un potere ad un altro; ma allenandosi alla funzione che spontaneamente risultava insufficiente, e piegandola spesso, per darle incremento, alla collaborazione tra le altre e con le altre. Invece di ingannare se stesso e il maestro suo, con leggera noncuranza della realtà, seguendo le vie piane e brevi, ha affrontato dignitosamente il lavoro, ha sentito il valore dello sforzo e non ha in sé soltanto un cumulo di cognizioni nuove, ma un ordine nuovo, un potere dinamico acquisito. Egli non perde alcuna delle minime e nascoste energie del suo spirito, perchè le ha tutte chiamate alla prova. Ecco il lavoro addivenuto, per opera del maestro, per consenso del discepolo, un fatto veramente e propriamente

scientifico, e perchè scientifico-ortopedico, cioè curativo. Al contrario colui che si appoggia sulle forze emergenti per vigore, trascura le altre e coll'apparente progresso culturale maschera una diminuzione della propria mentalità. Da ciò squilibrio psichico che riflette quello mentale. Ma l'indirizzo scientifico dell'esercizio non può dipendere da un'orientata spontaneità dell'educando; ecco dunque l'intervento del termine educatore: ecco la opera illuminata e saggia del maestro che deve farsi una didattica viva della sua personalità, del suo ingegno, della sua vocazione; e accanto al lume della scienza, deve accendere la lampada cara e tranquilla dell'amore. La indagine deve essere la base dell'esercizio preordinato ai fini generali e particolari dell'educazione, secondo le intime necessità dell'educando, affinché col minimo dispendio d'energia si metta in valore tutto l'uomo. Basandosi sulla organizzazione dei mezzi didattici, attua il fatto complesso dell'educazione integrale, per cui il lavoro è disciplina, e la disciplina è impiego misurato delle forze, solidarietà, unità d'armonia, ritmo della vita psichica. La disciplina non è tutto nell'educazione della volontà, ma è pure luce dell'intelletto, calma di affetti, azione propulsiva di lavoro fecondo. Non si può scindere l'uomo in due vite distinte, autonome, staccate una dall'altra e v'è una luce che diventa calore, come v'è un calore che preannunzia la luce. Il metodo scientifico s'incardina in questa disciplina, s'indirizza a questo vigore d'anima e di coscienza, abbraccia la vita umana e la trasforma; e questa vita si accende, si chiarifica, in una costante e serena elevazione;

mentre si espande benefica verso i fratelli, partecipe di ogni progresso, salda, tenace, dignitosa; è vita che vuole il bene e opera il bene, salendo inflessibile e schiva verso la verità che rigetta la menzogna come il mare risputa gli avanzi della morte. Ed è menzogna quella cultura fittizia, insufficiente, morta, che serve per acquistare un titolo, un impiego: è menzogna a cui si abitua il fanciullo nella scuola; egli la sfrutta prima per necessità, poi per scomodità, per non prendersi fastidi, per non piegarsi alla fatica: è quasi una tacita intesa fra il maestro e lo scolaro, per accondiscendenza di quello, per insincerità da parte di questo: è menzogna che apre una via d'ombra, che abitua ad altri ripieghi, che insegna a sfruttare altre apparenze, che finisce per convincersi e convincere, e smarrisce la via dell'onestà e lega al rispetto umano e perverte l'integrità di ogni valore. Tutto questo si

inizia sotto gli occhi del maestro, che ingenuamente confidando nel dinamismo spontaneo della natura, resta dinanzi al discepolo in una attitudine quasi passiva, come spettatore estraneo, come agente che somministri un alimento senza curarsi del come viene ingerito e digerito. L'educatore deve spendere la vita per la sua missione, tener presente la responsabilità che gli incombe, corrispondervi, con tutta la sua persona spirituale, e allora soltanto potrà efficacemente e veramente educare.

Questo è il principio informatore del libro e viene spiegato con preciso metodo scientifico, basato quindi esclusivamente sull'esperienza. Sviluppi esaurienti hanno i seguenti argomenti: reattivi mentali, interrogazione, attenzione, immaginazione e gioco, solidarietà e disciplina, controllo a autocontrollo, interesse e sforzo. La seconda parte tratta estesamente dell'aritmetica.

R. RUGGERI: « Il cervello dei nostri figli »

R. RUGGERI: IL CERVELLO DEI NOSTRI FIGLI, ed. Bompiani, pp. 326. L. 500

Un libro di psicologia che s'indirizza a un pubblico non di specialisti non è sempre facile trovarlo; il Ruggeri ha saputo scriverlo in forma interessante e, soprattutto, trattando temi di particolare attualità. Leggendo gli argomenti trattati nei vari capitoli uno può farsi una chiara idea del come si forma la personalità di un individuo. Parte dall'attività psichica del lattante, passando successivamente allo sviluppo del linguaggio, allo sviluppo dell'intelligenza, alle emozioni, all'immaginazione, al senso morale. Nel secondo capitolo tratta delle intossicazioni ed infezioni nei genitori: alcoolismo, intossicazioni da piombo; infezione luetica e i relativi riflessi sui figli. Alterazioni psichiche per malattie organiche congenite o insorte nei primi anni di vita sono l'argomento del terzo capitolo e più particolarmente tratta: la tonsillite, malattie dell'orecchio, il rachitismo, il gozzo.

Nel IV capitolo tratta della psicopatologia del figlio unico. Nel V capitolo affronta il problema della guerra come causa di alterazioni psichiche nell'infanzia. Presenta quindi vari biotipi infantili: astenico, schizoide, paranoico, ciclotimico, euforico, brevilineo. Esamina a fondo i vari aspetti della volontà del fanciullo mettendo in evidenza pregi e difetti. Passa in rassegna i tipi e i gradi di deficienza cerebropatica e biopatica, dei caratteri fisici e psichici dell'idiotia, del deficiente e del debole mentale.

Esamina in fine le cause del mancato rendimento scolastico: ipertrofia tonsillare, insufficienza epatica, alterazioni delle ghiandole interne, disturbi dell'attenzione, i nevastenici, gli instabili, i maldestri dell'intelligenza, la cecità verbale congenita, la paragrafia, i timidi. Il libro si chiude con i capitoli sulla criminalità infantile, sull'orientamento professionale, l'individuo e la collettività. Il libro mira a far vedere quali sono le cause extrascolastiche che influ-

scono sullo sviluppo intellettuale e morale degli alunni e la necessità che medico e maestro coordinino la loro azione. L'interesse degli argomenti trattati e l'attualità degli

stessi consigliano l'acquisto di questo volume per le biblioteche magistrali, onde far convergere l'attenzione degli insegnanti su questi gravi problemi educativi.

A. PERISSINOTTO: « Il ritorno alla grammatica »

A. PERISSINOTTO: IL RITORNO ALLA GRAMMATICA, CEDAM Editrice, Padova. L. 150

L'autore, ispettore scolastico da vari anni, tenta di risolvere il problema dell'insegnamento della grammatica, difendendola da colpe non propriamente sue e preservandola da pericolose sopravvalutazioni, che, contraddette dalla pratica possono condurre a ingiustificate condanne. Si può dissentire dalle conclusioni, cui perviene l'autore, ma non si può non prenderle come base di discussione.

Il linguaggio infantile. Le prime espressioni del linguaggio infantile sono parole isolate, per lo più nomi. In seguito si esprime con una frase semplicissima, ridotta agli elementi essenziali. Le parti morfologiche del discorso compaiono, mano mano, che la sintassi ne va preparando l'uso, per la ragione che la ricerca tendenziale d'un segno muove sempre da una percezione e quindi da un giudizio. Il verbo è la parte del discorso che viene ritenuta più facilmente, seguita dall'aggettivo, dal nome comune e dal nome proprio. Non si stenta molto a ottenere una disposizione esatta delle parole in un periodo a proposizione unica, mentre la difficoltà aumenta specie quando vi sono relative che richiedono un modo diverso da quello abitualmente usato dal fanciullo. Quando viene a scuola il bambino ha una grammatica per suo uso personale che il maestro deve saper adeguare alla grammatica comune. La lettura: l'alunno, come ha costruito la sua grammatica, tende ora a costruire il suo sillabario seguendo le norme del metodo globale, che vengono così sintetizzate: 1) presentazione di oggetti semplici col loro nome scritto in calce; 2) presentazione globale di tutti i suoni per

mezzo di cartelli illustrati 3) il bambino scopre in ogni parola le lettere che la compongono; 4) compone con le lettere su cartoncino le singole parole. Il maestro sorveglia e guida lo alunno in queste varie fasi. Per rendere espressiva la lettura è opportuno suddividere il periodo da leggere in domande per far capire il pensiero, espresso dalla proposizione. Può venire in aiuto l'imitazione: dove il maestro legge bene e con molto buon gusto, leggono bene anche gli scolari. Oltre alla retta pronuncia e alla lettura espressiva è necessario che lo alunno sappia cosa legge. Esigere il riassunto è cosa impossibile, invece è necessario sminuzzare il periodo in domande corrispondenti alle proposizioni.

Copiatrice: Integra l'ortografia e la ortopeia. Completa e approfondisce la dettatura. Per questo si diano da copiare parole che abbiano difficoltà di trascrizione o per doppie o per suoni affini. E' una prova di attenzione che fa rendere non meccanica la copiatrice.

Dettatura: Per ottenere buoni risultati con la dettatura occorre tener presente:

a) la dettatura sarà preceduta da una conversazione nella quale vengano posti in evidenza vocali che abbiano riferimento con errori che si vogliono prevenire o correggere: suoni affini, digammi, doppie, apostrofi, ecc..

b) ottenere l'attenzione prima di dettare la parola onde evitare una pronuncia troppo marcata della parola stessa, deviando dalla normale.

c) far precedere il dettato da una lettura che metta in risalto i segni di punteggiatura e il soggetto e predicato;

d) insistere affinché gli alunni

stessi mettano da soli i segni di punteggiatura, aiutando soltanto verso la fine.

Dettatura muta: si fa presentando oggetti agli alunni e facendo scrivere i nomi relativi, oppure fare una azione e farla descrivere dalla scolaresca.

Autodettatura: serve soprattutto all'avviamento al comporre e consiste in brevi frasi spontaneamente espresse dagli scolari.

Versioni in prosa: hanno un'utilità relativa, servendo soprattutto a far sentire la necessità della punteggiatura e la costruzione regolare del periodo.

Nozioni e uso grammaticale: solo in terza classe vi sono semplici nozioni grammaticali, nelle prime classi c'è solo l'uso grammaticale. L'insegnamento grammaticale mira a far acquistare delle abilità che richiedono tempo ed esercizio. La lezione va svolta in collaborazione diretta tra scolari e maestro, con interrogazioni che sono seguite da esercizi per consolidare le nozioni. E' necessario giungere alla regola attraverso gli esempi, per renderla più chiara.

Sintassi e analisi: la sintassi esige un insegnamento basato su numerosi esercizi dai quali dedurre le regole. L'analisi grammaticale in quarta e quella logica in quinta.

Errori di grammatica: L'errore è soggettivo e quindi la correzione si basa nella rimozione delle cause che generano l'errore. L'errore contiene sempre una parte di verità e non si può demolire con un no l'individualità dell'alunno, ma bisogna fargli un certo credito per permettere a lui di contribuire alla sua correzione. Non basta che l'insegnante faccia capire l'errata forma dialettale, è necessario che il fanciullo sia esercitato nella forma corretta, cioè oltre la teoria occorre molta pratica. Gli alunni attendono e reclamano dal maestro il giudizio sui loro lavori, e dal giudi-

zio di lui traggono la spinta per ogni loro miglioramento. La correzione deve risolversi in un processo di autocorrezione, dove alunni e maestro sono ugualmente attivi. Gli errori di pronuncia si eliminano esigendo una retta pronuncia basata sulla imitazione della lettura del maestro. Gli errori di sintassi vanno corretti con la ricerca del verbo e inquadrando successivamente le altre parti del discorso, poichè la sintassi è il terreno in cui nasce e si sviluppa la stessa sintassi. E' preferibile eliminare la minuta, poichè il fanciullo non ha sviluppato il senso d'autocritica. Si faccia riflettere prima di scrivere.

Il programma di grammatica: La grammatica si compenetra e si confonde con l'uso così che le sue nozioni e le sue regole si manifestano mano, mano che con l'uso si costituiscono. Qualora l'alunno avesse ad arrestarsi davanti a qualche ostacolo, anche il maestro dovrebbe arrestarsi, ma soltanto per stendergli la mano finchè l'avesse superato, per poi proseguire alla pari la via. L'esame può consistere: a) dettato di un brano a senso compiuto di 10 righe; b) saggio scritto su un argomento di cultura generale relativo all'ultimo bimestre; c) lettura espressiva; d) riassunto orale; e) ricerca delle parti del discorso nel brano letto. L'uso del testo di grammatica non deve essere fatto in modo pedissequo, ma deve essere sempre adattato alle possibilità degli alunni.

Il maestro faccia sì che la grammatica giovi ai suoi alunni non solo per il valore formale che è della mente, ma anche per l'altro che dice formativo e che consiste nell'amore verso questa nostra lingua così pura e sonante.

Seguono alcuni schemi di lezioni sulle varie parti del discorso nelle diverse classi elementari, schemi che hanno sempre il loro utile.

Da "Scuola Libera" rassegna a cura del Centro studi problemi scolastici "Filippin" - Asolo (Treviso), togliamo la recensione seguente sul nostro bollettino.

STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

«Una pubblicazione di carattere scolastico è salutata sempre volentieri; quando poi la pubblicazione nasce veramente nella scuola e per la scuola direi che la sua apparizione segna un avvenimento. In questo progressivo disperdersi del senso vivo della scuola, soffocato dal burocratismo imperante (dopo le brevi illusioni di un periodo che ormai sembra di passato remoto), in questo ritorno della scuola ai vecchi sentieri del conformismo ufficiale, della sua «réadaptation», quasi dovesse scontare il meritato castigo dopo una scapatella; in questo ristagnare paludoso della nostra stampa scolastica, tutta presa da sindacati, tabelle statistiche, aumenti, concorsi e via dicendo, una pubblicazione dove si faccia della «didattica», dove si sviluppino i problemi dell'insegnamento rappresenta quasi l'apparire di un pallido arcobaleno dopo la tempesta. Con questo animo vien fatto di salutare questo primo numero di «Studi e ricerche della Scuola Friulana», edito dal Provveditorato agli studi di Udine, destinato, come dice la lettera introduttiva di C. Tamborlini, a "raccolgere le esperienze e le riflessioni di ciascuno di voi", dei maestri cioè.

"Se è vero che ciascun metodo, anche il più tradizionale, può offrire elementi per avvivare l'esperienza didattica, è anche vero che questa si

mantiene e si perfeziona con un continuo esame delle proprie possibilità una mediazione non interrotta, un assiduo studio dei programmi, un sempre vivo contatto con le varie correnti e dottrine pedagogiche, inesauribile fonte di spunti e motivi per migliorare la Scuola e risolvere i vari problemi che in essa si presentano".

Confortevoli parole, alle quali corrisponde invero il contenuto di questo primo numero. So bene che i corifei della pedagogia ufficiale, i quali seggono nelle varie commissioni romane o pontificano sulle cattedre universitarie, si degneranno forse di dare uno sguardo alla pubblicazione solo per constatarne le deficienze, la insufficienza dal punto di vista scientifico, e via dicendo: ma io direi che proprio in questa «semplicità» sta l'interesse della rivista; in questo esser accessibile all'esperienza semplice, ed ingenua fin che si vuole, dell'ultimo maestro in questo rivolgersi con animo fraterno a tutti gli operai della scuola.

Forse è veramente questa pubblicazione l'auspicio di qualcosa di nuovo? Di una ripresa "alla base", come mi auguravo in un articolo apparso mesi fa su questa rivista? In tal caso non c'è che da augurare ai maestri friulani un'attività sempre più feconda e viva ».

G. G.

LA SCUOLA ATTIVA

Ho seguito con attenzione e con vivo godimento i lavori della "Settimana della Scuola" che si sono recentemente conclusi a Udine, con un intervento di insegnanti e con un esito superiore ad ogni attesa, e non dubito punto che l'interesse destato dalle relazioni, dalle discussioni e dai vivaci interventi possa essersi smorzato, ma sono certo che continuerà, ora, nei ripensamenti e nelle rielaborazioni dei singoli, e che imprimerà nuovi impulsi alla Scuola friulana, che amo e che apprezzo assai.

Fra le molte relazioni esaminate, quelle concernenti la "Scuola Attiva", per cui vivissima si era manifestata l'attesa, sono state certamente quelle che hanno suscitato il maggior numero di consensi e di dissensi, utili ed indispensabili per ogn'franca e costruttiva discussione.

Su questo argomento vorrei ritornare, ora, non per azzardare una parola conclusiva, ma solo per il desiderio, che è rimasto anche in me, di promuovere — se non sono stato già preceduto — un ulteriore e più approfondito scambio di idee a chiarimento dell'argomento stesso.

Se ben ricordo, la discussione fu chiusa coll'affermazione che "O la scuola è attiva, ed è scuola, o non lo è, e non è più scuola". Affermazione giustissima questa, perchè l'opposto, e, cioè, una scuola passiva, non è nemmeno concepibile. Ma a questo punto però si dovrebbe chiedersi che cosa significhi il termine "attiva", e che atteggiamento implichi lo svolgere "attività", e poi, essendo la scuola formata da maestri e da scolari, a chi spetti di essere attivo nella scuola, se, cioè, al maestro o allo scolaro, o se ad entrambi, ed in questo caso, se l'attività del maestro possa essere identica a quella dello scolaro, o se quella dell'uno debba differenziarsi da quella dell'altro nell'esecuzione del lavoro scolastico.

Sono queste domande che ognuno può porsi e dalla cui risposta potranno essere tratte le conclusioni che giustificano le concezioni personali sul modo di insegnare. Io sono arrivato alla conclusione che si possono seguire, fondamentalmente, due orientamenti, affatto diversi per principio, nell'esplicazione dell'atto insegnativo. Nel primo si potrà, ad es., pensare così: "Scelgo l'argomento - lo studio a fondo - valuto le difficoltà che offre - ricerco il modo per superarle più facilmente - svolgo la lezione - chiedo un resoconto - esamino i risultati conseguiti - proseguo con altra lezione". Nel secondo, invece, si potrà chiedersi: "Come potrò stimolare la curiosità degli alunni per destare in loro l'interesse sull'argomento proposto, in modo che essi abbiano poi da agire, con piena libertà di iniziativa e nel senso voluto, per raggiungere il fine stabilito?". E si potrà, ad es., risolvere il problema nel modo seguente: "Propongo l'argomento di studio - stimolo la curiosità con compiti di osservazione, con incarichi, col suggerire ricerche, raccolte, esperienze - lascio agire liberamente gli scolari, con ampia facoltà di iniziativa personale

- chiedo disegni e relazioni per raccogliere le impressioni riportate dai singoli - rilevo le conoscenze acquisite e le lacune rimaste - valuto il grado di capacità, di maturità, e le possibilità dei singoli - discuto cogli alunni le esperienze compiute e ne traggio stimoli per nuove osservazioni, per nuovi incarichi, per nuove ricerche - procedo così fino a trattazione esauriente dell'argomento".

Anche se appaiono evidenti e fondamentali le diversità fra i due procedimenti esemplificati, credo che giovi qui il fare qualche rilievo e commento. Nella prima risoluzione prospettata, è il maestro che si pone di fronte all'argomento e che studia, valuta gli ostacoli, supera le difficoltà, comunica i risultati e che conclude, mentre nella seconda tutte queste azioni si spostano sullo scolaro, riservando al maestro solo la parte direttiva. Ancora, nel primo caso l'attività, o lavoro del maestro, non si differenzia punto, ma anzi si confonde e si sostituisce a quello che dovrebbero compiere gli alunni, mentre nel secondo l'attività del maestro appare nettamente distinta e diversa da quella dello scolaro: l'uno stimola e guida, l'altro agisce e riferisce. Ancora, il primo procedimento chiede l'attenzione e l'immobilità collettiva, o il movimento e l'azione simultanea della scolaresca, mentre il secondo non solo presuppone libertà di azione e di movimento per il singolo, ma incoraggia persino lo scolaro ad uscire dal banco per determinati bisogni, e, cioè, quando l'osservazione, o la ricerca domandano esame più attento, o accertamento più minuto. Ancora, seguendo il primo procedimento lo scolaro potrà presentare resoconti più o meno forniti e completi dal punto di vista del maestro, a seconda che la memoria lo avrà sorretto, mentre seguendo il secondo non potrà presentare che un lavoro frammentario, magari a puntate successive e non sempre ordinate, ma che documenterà, invece, la sua faticosa ascesa nella conquista, il travaglio delle sue energie e che, nella valutazione complessiva, ci consentirà di leggere nella sua anima. Inoltre lo scolaro verrà avviato a fare da sé, che non è poca, nè facile cosa.

E si potrebbe continuare nel raffronto con altri rilievi e con altre considerazioni, fra le quali non ultime, nè meno importanti, quelle sull'efficacia formativa ed educativa dei due procedimenti, se non si temesse di abusare dello spazio e della benevolenza degli amici lettori.

Si potrà invece ancora rilevare che tutti e due i procedimenti indicati implicano un'attività per lo scolaro, ma un'attività sostanzialmente diversa per concezione, per indirizzo, per finalità e per modo di governo della scuola stessa e, certamente, nessuno tarderà, a questo punto, nel riconoscere, fra i due, il principio didattico della scuola attiva, a cui si voleva arrivare, senza tuttavia voler far pensare, con ciò, all'accettazione d'uno di quei modelli di "Scuola Attiva", con una precettistica particolare, elaborata minutamente e ormai fissa, non nata dalle nostre tradizioni e dai nostri specifici bisogni.

E, modestamente, io concepisco la scuola attiva, la "Nostra Scuola Attiva", proprio fatta così: fatta cioè di azione e di libertà spirituale per lo scolaro, ma di azione e di libertà coordinate e convogliate dall'interesse verso un fine stabilito; quello di favorire l'evolversi armonico delle facoltà dei fanciulli e di potenziarle al massimo. Così, non riesco a raffigurarmi diversamente la scuola attiva, come a pensare, ad es., ad una scuola nella quale allo scolaro sia lecito di fare ciò che vuole, o di muoversi a proprio capriccio, perchè ciò significherebbe anche dichiarare l'impossibilità di educare, l'in-

tilità del maestro e ricondurre la scuola alla concezione anarchica tolstoiana.

Per questo, mentre il Comm. Gabrielli descriveva la sua scuola di un tempo, io pensavo a gruppi di scolari che lavoravano nella libertà e nella disciplina richieste dalle azioni che stavano compiendo attorno all'argomento posto, e il fatto che necessità inerenti a questo lavoro abbiano spinto qualcuno ad uscire dall'aula m'è sembrato naturale, così come ognuno considera naturale il medesimo atto, determinato da identiche necessità, quando viene compiuto dagli adulti che lavorano nella vita.

Si potrebbe ora vedere se tutte le materie del programma si prestano al metodo attivo, ma su ciò si potrà ritornare se queste note saranno riuscite ad avviare quello scambio di idee che era nelle mie intenzioni.

GUGLIELMO BANAL